



**T.C.**

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÇOCUKLARDA DEYİMSSEL ANLAMA BECERİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**UMAY ACAR**

**ANTALYA, 2020**

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÇOCUKLARDA DEYİMSSEL ANLAMA BECERİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Umay ACAR**

**Danışman:** Doç. Dr. Nihat Bayat

ANTALYA, 2020

## TEŞEKKÜR

Bireyler duygu, düşünce ve isteklerini aktarabilmek için dile ihtiyaç duyar. Dil doğumdan başlayarak gelişimini yaşam boyu sürdürür. İçinde bulunduğu toplumun kültürünü, doğasını, geleneklerini, geçmişini barındıran dil, iletişimin en önemli parçasıdır. Dil geliştikçe bireyler kendilerini ifade etme becerisini geliştirir ve olayları algılayış biçimleri değişir.

Dil, verilmek istenen anlamın, anlatım biçimine bağlı olarak iki türe ayrılır. Bunlardan etkili bir anlatım amaçlandığında figüratif dil, yalın bir anlatım amaçlandığında düzanlamlı dil kullanılır. İki dil türünün birbirleri arasında keskin bir ayrım olmasa da birbirlerinden farklı ancak iç içe oldukları düşünülebilir. Bu nedenle figüratif dil, düzanlamlı dile göre üst düzey bir dil becerisi olmakla birlikte doğru kullanımı ve anlamlandırılması daha güçtür. Yaşamın hemen her yerinde sıklıkla kullanılan figüratif dil içinde deyimler, atasözleri, benzetmeler, kişileştirmeler gibi birçok türü barındırır. Bu türler arasından deyimler, anlatıma farklı bir yorum getiren, birçok durumda ve alanda kullanımı olan kalıp anlatımlardır. Deyimler incelendiğinde ait oldukları toplumun yaşantısı, geçmişi ve kültürü büyük ölçüde gözlemlenebilir. Bu nedenle deyimlerin aktarımı, edinimi ve doğru kullanımı önemlidir. Deyimlerin edinim becerilerinin belirlenmesi çocukların dil edinim becerisi, düşünme ve algılama biçimleri, figüratif dili kullanım başarıları açısından önemli ipuçları verebilir. Türkçede deyimlerle ilgili çok sayıda araştırmaya rastlanılmış olup bunların yazın bağlamında ve genellikle ileri yaş gruplarında deyimlerin edinim becerilerinin ölçülmesiyle ilgili oldukları söylenebilir. Çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak çocukların deyimleri edinim becerileri geliştirilmeli ve doğru kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Bu çalışmayla sözkonusu boşluğu gidermek amaçlanmıştır. Çalışmada okulöncesi dönemde çocukların deyimsel anlama becerileri araştırılmıştır.

Öncelikle, bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana destek olan, yol gösteren, yardımını ve zamanını esirgemeyen, değerli fikirlerinden yararlandığım, birlikte çalışmaktan onur duyduğum değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Nihat BAYAT'a sabrı ve anlayışı için en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Öğrenim hayatım süresince desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, araştırma boyunca her zaman yanımda olan babaannem Bedia ACAR'a, değerli anne ve babama, bana her zaman güç veren arkadaşlarım Kübra ÇAĞLAR, Engin ERTAN, Pınar KAZAROĞLU ve Ezgi Selin SERİNGEÇ'e, her konuda olduğu gibi bu araştırmada da güç aldığım Pınar ATALAY'a, son olarak katkılarından dolayı Yusuf AYDIN'a sonsuz teşekkür ediyorum.

## ÖZET

### ÇOCUKLARDA DEYİMSEL ANLAMA BECERİSİNİN İNCELENMESİ

ACAR, Umay

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Bölümü

Danışman: Doç. Dr. Nihat BAYAT

Haziran 2020, 111 sayfa

Bu çalışmanın amacı okulöncesi dönem çocuklarının figüratif bir dil türü olan deyimleri anlama başarılarını incelemektir. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın katılımcıları 3 ayrı okulöncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 60-72 aylık 108 çocuktan oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak *Deyimleri Anlama Ölçeği* çocuk kitaplarında geçen deyimlerden oluşan maddeleri içermektedir. Maddelerde yer alan deyimler saydamlık ve tanınırlık açısından derecelendirilmiş ve 18 deyim, içinde geçtiği bağlamlarla ölçeğe aktarılmıştır. Katılımcılara bir bağlam içinde verilen deyimlerin anlamları sorularak verdikleri yanıtlar yazılı olarak alınmıştır. Çocukların verdiği yanıtlara yönelik çözümlemeler iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve istatistik programına aktarılmıştır. Araştırma sorularına bağlı olarak betimsel istatistik hesaplaması yapılmış, ayrıca Mann Whitney U teknikleri uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemeler sonucunda katılımcıların çok az bir bölümünün deyimleri anlayabildiği belirlenmiştir. Katılımcıların opak deyimleri, yarı saydam ve saydam deyimlere göre daha güç anlamlandığı ayrıca tanınırlık düzeyi yüksek olan deyimleri orta ve düşük olanlardan daha iyi anlamlandığı görülmüştür. Tanınırlık düzeyi düşük olan deyimler orta olan deyimlere göre daha iyi anlamlandırılmıştır. Öte yandan 66-72 aylık katılımcıların saydam deyimleri anlama düzeylerinin 60-65 aylık katılımcılardan daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Katılımcıların deyimleri anlama başarıları cinsiyetlerine ve eğitim alma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemesine karşın okul türüne göre farklılıklar gösterdiği bulgulanmıştır. Araştırmanın veri tabanından elde edilen bulgular doğrultusunda deyimlerin eğitimi-öğretimi sürecine dönük öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Deyim, değişmeceli/imgesel dil, tanınırlık, saydamlık, dil edinimi.

## ABSTRACT

### EXPLORING CHILDREN'S IDIOMATIC COMPREHENSION

ACAR, Umay

Postgraduate, Primary Department

Supervisor: Assoc. Prof. Nihat BAYAT

June 2020, 111 Pages

In this research, it was aimed determine to examine the comprehension achievements of idioms by preschool children. Data was collected from 108 participants aged 60-72 months studying in various kindergartens and gathered through an *Idiom Comprehension Scale* which contains items consisting of idioms used in children's books. The idioms in the scale consist of 18 idioms that are rated in three different ways in terms of transparency and familiarity. The participants were answered meaning of the idioms in given context. The responses of the participants were received in writing. Analyzes were evaluated by two experts. The obtained answers were encoded and transferred to the statistics program. Depending on the research questions, descriptive statistics were calculated and Mann Whitney U techniques were applied. As a result of the statistical analysis, it was determined that very few of the participants could understand the idioms. It was found that the participants understood opaque idioms difficult than the middle and transparent ones. When considered in terms of familiarity, it was seen that the participants understood the idioms with high familiarity better than the medium and low ones. Participants were also understood idioms with low familiarity better than idioms with medium and high ones and the understanding of transparent idioms of 66-72 months participants was higher than those of 60-65 months. Although the participants' success in understanding idioms did not differ significantly according to their gender and duration of education, it was found that there were some differences according to the type of school. In the process of acquisition and interpretation of idioms, it was suggested to consider these findings obtained from the research.

**Key Words:** Idiom, figurative language, familiarity, transparency, language acquisition.

## İÇİNDEKİLER

|                        |     |
|------------------------|-----|
| TEŞEKKÜR .....         | i   |
| ÖZET .....             | ii  |
| ABSTRACT .....         | iii |
| TABLolar LİSTESİ ..... | vi  |

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| 1.1. Problem Durumu .....                      | 1  |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                  | 7  |
| 1.3. Araştırmanın Problemi .....               | 8  |
| 1.4. Alt Problemler .....                      | 8  |
| 1.5. Araştırmanın Önemi .....                  | 9  |
| 1.6. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlar)..... | 9  |
| 1.7. Sınırlılıklar.....                        | 9  |
| 1.8. Tanımlar .....                            | 10 |

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

|                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>2.1. Figüratif Dil.....</b>                                                 | <b>11</b> |
| 2.1.1 Figüratif Dil Türleri.....                                               | 13        |
| 2.1.2 Figüratif Dil Edinimi .....                                              | 14        |
| <b>2.2. Sözvarlığı Edinimi .....</b>                                           | <b>19</b> |
| <b>2.3. Deyimler .....</b>                                                     | <b>21</b> |
| 2.3.1. Anlamsal Özellikleri Bakımından Deyimler .....                          | 22        |
| 2.3.2. Deyimlerin Kültürel Boyutları .....                                     | 23        |
| 2.3.3. Deyimlerin Anlaşılmasına Yardımcı Etmenler .....                        | 24        |
| 2.3.3.1. Bağlam Bakımından Deyimler .....                                      | 25        |
| 2.3.3.2. Tanınırlık Bakımından Deyimler .....                                  | 26        |
| 2.3.3.3. Saydamlık Düzeyi Bakımından Deyimler .....                            | 27        |
| <b>2.4. Deyimlerin Edinimi .....</b>                                           | <b>27</b> |
| <b>2.5. Çocuklarda Deyimleri Anlama ve Üretme Becerilerinin Gelişimi .....</b> | <b>30</b> |
| <b>2.6. İlgili Araştırmalar .....</b>                                          | <b>33</b> |

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| 3.1. Araştırma Modeli .....     | 40 |
| 3.2. Çalışma Grubu.....         | 40 |
| 3.3. Veri Toplama Aracı.....    | 43 |
| 3.4. Verilerin Toplanması.....  | 46 |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi..... | 46 |

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....   | 51 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....    | 53 |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....    | 56 |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....  | 59 |
| 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....   | 61 |
| 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....   | 62 |
| 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....    | 64 |
| 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ..... | 67 |

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

|                                   |            |
|-----------------------------------|------------|
| 5.1. Sonuç ve Tartışma .....      | 70         |
| 5.2. Öneriler.....                | 79         |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>             | <b>81</b>  |
| <b>EKLER .....</b>                | <b>96</b>  |
| Ek-1 Deyimleri Anlama Ölçeği..... | 96         |
| Ek-2 Kişisel Bilgi Formu .....    | 97         |
| Ek-3 Araştırma İzin Onayı .....   | 98         |
| Ek-4 Bildirim Sayfası .....       | 99         |
| <b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>             | <b>100</b> |
| <b>İNTİHAL RAPORU.....</b>        | <b>101</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 3.2.1.</b> Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı .....                                                               | 41 |
| <b>Tablo 3.2.2.</b> Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı .....                                                                    | 41 |
| <b>Tablo 3.2.3.</b> Katılımcıların Okulöncesi Eğitim Alma Süresine Göre Dağılımı .....                                         | 41 |
| <b>Tablo 3.2.4.</b> Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımı .....                                                             | 42 |
| <b>Tablo 3.2.5.</b> Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı .....                                                       | 42 |
| <b>Tablo 3.3.1.</b> Deyimleri Anlama Testi’ndeki Maddelerin Güçlük ve Ayırıcılık İndeksleri.....                               | 44 |
| <b>Tablo 3.3.2.</b> Deyimleri Anlama Ölçeği’nde Yer Alan Maddelerin Tanınırılık ve Saydamlık Özelliklerine Göre Dağılımı.....  | 45 |
| <b>Tablo 3.5.1.</b> Deyimlerin Saydamlık Düzeylerine Göre Toplam Puanların Dağılımının Normallliği .....                       | 47 |
| <b>Tablo 3.5.2.</b> Deyimlerin Tanınırılık Düzeylerine Göre Toplam Puanların Dağılımının Normallliği .....                     | 47 |
| <b>Tablo 3.5.3.</b> Toplam Puanların Yaşa Göre Dağılımının Normallliği .....                                                   | 48 |
| <b>Tablo 3.5.4.</b> Toplam Puanların Cinsiyete Göre Dağılımının Normallliği.....                                               | 48 |
| <b>Tablo 3.5.5.</b> Toplam Puanların Okulöncesi Eğitim Alma Süresine Göre Dağılımının Normallliği .....                        | 49 |
| <b>Tablo 3.5.6.</b> Toplam Puanların Eğitim Alınan Okula Göre Dağılımının Normallliği ...                                      | 49 |
| <b>Tablo 3.5.7.</b> Toplam Puanların Aileni Gelir Düzeyine Göre Dağılımının Normallliği .....                                  | 50 |
| <b>Tablo 4.1.1.</b> Katılımcıların Deyimleri Anlama Ölçeği’nden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler ..... | 52 |

|                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 4.2.1.</b> Deyimlerin Saydamlık Düzeylerine Göre Her Bir Madde İçin Katılımcıların Aldığı Puanlar .....              | 54 |
| <b>Tablo 4.2.2.</b> Saydamlık Düzeylerine Göre Farklar-I.....                                                                 | 55 |
| <b>Tablo 4.2.3.</b> Saydamlık Düzeylerine Göre Farklar-II .....                                                               | 56 |
| <b>Tablo 4.3.1.</b> Deyimlerin Tanınırlık Düzeylerine Göre Her Bir Madde İçin Katılımcıların Aldığı Puanlar .....             | 57 |
| <b>Tablo 4.3.2.</b> Tanınırlık Düzeylerine Göre Farklar-I.....                                                                | 58 |
| <b>Tablo 4.3.3.</b> Tanınırlık Düzeylerine Göre Farklar-II.....                                                               | 59 |
| <b>Tablo 4.4.1.</b> Katılımcıların Yaşa Göre Deyimleri Edinim Beceri Düzeyleri Farkları .....                                 | 60 |
| <b>Tablo 4.5.1.</b> Katılımcıların Cinsiyete Göre Deyimleri Edinim Beceri Düzeyleri Farkları .....                            | 61 |
| <b>Tablo 4.6.1.</b> Katılımcıların Okulöncesi Eğitim Alma Süresine Göre Deyimleri Edinim Beceri Düzeyleri Farkları .....      | 63 |
| <b>Tablo 4.7.1.</b> Katılımcıların Eğitim Aldıkları Okula Göre Deyimleri Anlama Beceri Düzeyleri Farkları .....               | 65 |
| <b>Tablo 4.7.2.</b> Katılımcıların Eğitim Aldıkları Okula Göre Tanınırlık Düzeyi Yüksek Olan Deyimleri Anlama Başarıları..... | 66 |
| <b>Tablo 4.8.1.</b> Katılımcıların Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Deyimleri Edinim Beceri Düzeyleri Farkları .....           | 68 |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Okulöncesi dönem çocuklarının deyimisel anlama becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumuna, alt problemlere, araştırmanın amacına ve önemine, sayıtlara ve sınırlılıklara ilişkin bilgi verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Okulöncesi dönemde farklı gelişim türleri sıklıkla incelenmiş ve çok sayıda araştırma yapılmıştır. Hills'e (2005) göre bu dönemde çocukların akademik becerilerini en üst düzeyde kazanmaları oldukça önemlidir, çünkü çocuğun merakından ve keşfetme isteğinden yola çıkılarak okulöncesi dönemde kazandırılan temel kavram ve becerilerin çocuğun ilerleyen süreçte öğrenmelerini ve gelişimini desteklediği düşünülebilir (Mağden ve Şahin, 2002; Ulusoy, 2003;akt. Uyanık ve Kandır, 2010). Bu nedenle okulöncesi dönem, bireyin gelişim sürecinin hızlı olması ve sonrası için kalıcı etkiler bırakması açısından son derece önemlidir (Gülay, 2009). Diğer alanlarda olduğu gibi dil alanında da bu dönemde önemli gelişmeler kaydedilir. Bireyin yaşamı boyunca devam eden dil gelişimi ve edinimi bu gelişim süreçlerinden biridir.

Dil edinim süreci derinlemesine incelendiğinde çeşitli kuramlar ve yaklaşımlar olduğu gözlenir. Bu kuramlardan, yaygın olarak bilinen iki kuramdan ilki Chomsky'nin (1957) geliştirdiği, dil edinimi sürecinde bilincin önemli bir yer tuttuğunu savunan ve dilbilim kuramının temel amacının insan bilincinde doğuştan var olduğunu vurgulayan kuramdır (akt. Cem-Değer, 1996). Bu kurama göre insan bilinci dili edinmeye ve kullanmaya doğuştan elverişli ve hazır durumdadır. Kısacası, çocuklar dil edinimine biyolojik olarak yatkındır ve dili kullanmayı sağlayacak, genetik olarak önceden belirlenmiş bir yapıya sahiptir (Karatay, 2007). Çocuklar ve yetişkinlerdeki dil edinimi ve öğrenimi arasında farklılıkların nedeni de biyolojik

yatkınlık olarak görülebilir. Çünkü çocuklar öğrenmeye yönelik gereklilikleri yetişkin bireylere göre daha verimli biçimde yerine getirir (Herschensohn, 2007). İkinci önemli kuram ise Vygotsky'nin geliştirdiği, çocuğu kılavuzluk ve işbirliği yoluyla kültürünün bilgi ve becerilerini kazanan bir "çırak" olarak düşünen kuramdır (akt. Öncü, 1999). Çocuğun sosyal çevresinin çocukların dil edinimini nasıl gerçekleştirdiğinin anlaşılmasında önemli veriler sunduğu söylenebilir. Sözü edilen iki kuramın da çocukların dil edinim süreçlerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Dil edinim süresince birey ve çevre sürekli etkileşimsel bir biçimde karşı karşıyadır. Bu etkileşimde birey ve çevrenin sürekli işbirliği söz konusudur (Kara, 2004). Çocuğun içinde yaşadığı çevrenin kültürü ve dil birikimi dilin biçimlenmesinde ve dil gelişiminin ilerlemesinde etkilidir. Dil edinimi dış olay ve etkilerden uzak gerçekleşemez. Çocuklar dili kazandıkça yaşamlarının hem bilişsel hem de sosyal yönleriyle önemli ilişkiler taşıyan bu toplumsal yapıyı da birlikte edinirler. Erken çocukluk gelişimi kuramlarının çoğu, bir biçimde çocuğun yaşamında yer alan dil, düşünce ve sosyal etkileşim yönlerinin birbiriyle nasıl ilişkili olduğu sorusunu ele alır. Her kuramın odağına bağlı olarak gelişimin bu üç yönü farklı tanımlanabilir ve farklı biçimlerde birbirleriyle ilişkili olabilir. Ancak sözü edilen bu yönlerin tamamının dil edinimi ile doğrudan ilgili olduğu söylenebilir (Fletcher ve Garman, 1986). Çünkü dil, düşünce ve sosyal etkileşimle iç içedir.

Düzanamlı dil sözcüklerin sözlük anlamlarının kullanıldığı, figüratif dil ise farklı bir anlatımı amaçlayan dilin çok yönlü kullanımlarından biridir. Figüratif dili anlamak için düzanamlı dili anlamak gerekir. Çünkü iki dil türü de tamamen aynı karmaşık anlama süreçlerini ve bağlamsal bilgileri içerir (Gibbs ve Genig 1989; Glucksberg, Gildea ve Bookin, 1982). Figüratif dil, sözcüklerin sözlüksel anlamlarıyla yorumlanmayan, yan ya da değişmeceli anlamlarını kullanan dildir. Birincil amacı, okuyucuları ya da dinleyicileri verilen anlatımın ne anlama geldiğini düşündürmeye ve sezdirmeye yöneltmektir. Bireylerin soyut düşüncelerini aktarmalarına yardımcı olur (Azzahra, 2018). Figüratif dil, düzanamlı kullanımlardan sıyrılarak yalın ve doğrudan bir anlatım yerine, yaratıcı bir dil

kullanımıdır (Çalışkan, 2013). Aynı zamanda özel bir etki yaratmak için içinde imgeler barındıran değişmeceli bir anlatım biçimidir (Tekin ve Baş, 2019). Figüratif özellik gösteren dil içinde deyimler, atasözleri, gülmece, eğretileme, iğneleme, değişmeceli dil gibi türler yer alır. Yaratıcı bir yaklaşımla doğal dili yeniden biçimlendirmeyi gerektiren figüratif dilde çoğu zaman sözcükler gerçek anlamlarının dışında bir anlamda kullanılır (Bayat ve Çetinkaya, 2014). Figüratif dil, günlük yaşamda en çok karşılaşılan dil boyutlarından biridir. Her yaştan alıcıya birçok yolla ulaşan figüratif dilin kullanım alanı oldukça yaygındır. Televizyon, gazete, kitap, dergi, politik konuşmalar, söyleşiler, tartışmalar figüratif dilin kullanım alanlarından birkaçıdır. Çok farklı bağlamlarda karşılaşılan figüratif dilin kullanım alanlarına ve yaygınlığına bakıldığında dilin önemli bir parçası olduğu söylenebilir. Dolayısıyla çocukların dil edinim süreçleri figüratif olmayan boyuttan izlenebildiği gibi figüratif olan boyutlardan da incelenmelidir.

Figüratif dilde aktarılacak istenen anlam genellikle soyut kavramlar kullanılarak verilir. Erken çocukluk dönemindeki bireyin soyut kavramları anlamlandırması dil edinim sürecinin başlangıcında oldukları düşünüldüğünde yetişkin bireylere oranla daha güçtür. Dolayısıyla bu dönemdeki bireylerin figüratif dili doğru biçimde kullanması beklenemez. Ancak yapılan araştırmalar sonucunda çocukların 5. yaş içinde kendiliğinden figüratif dil üretmeye ve aynı yaşlarda figüratif dili anlamaya başladıkları bulgulanmıştır (Güneş, 2009). Yazıcı ve İltir'e (2018) göre doğumdan 5 yaşına kadar her çocuk çevresinde maruz kaldığı dili ya da dilleri öğrenebilme kapasitesine sahiptir. Çocuk, figüratif dil ile yakın etkileşim içinde olduğu ve figüratif dili doğru biçimde edindiği sürece çevresinden ve diğer kaynaklardan gelen değişmeceli dil kavramlarını zihninde anlamlandıracak ve kullanmaya başlayacaktır. Çünkü çocuğun kendini ve gereksinimlerini anlatabilmesi için dili öğrenip geliştirmesi bir zorunluluktur. Bunun için çocukların sözvarlığının genişletilmesi ve yeni sözcükler öğrenmesi önem taşır.

Sözvarlığı bireylerin sahip olduğu sözcük bilgisinin birikimidir (Göçer, 2009). Bireyler yazılı ve sözlü iletişimde, duygularını, düşüncelerini ve isteklerini bildiği sözcüklerle anlatır. Diğer bireylerle sağlam ilişkiler kurabilmek ve başarılı bir

iletişim sağlayabilmek için zengin bir sözvarlığına sahip olmak gereklidir (Türkben, 2019). Bireyin erken yaşlarda belli bağlamlar içinde terim, atasözü, deyim gibi farklı sözcük türleriyle karşılaşması onun sözvarlığını geliştirir. Daha önceden de anıldığı gibi çocuğun deyimleri anlaması ve üretmesi belli bir süreç ister. Bağlamlar içinde uyarılarla sık karşılaşan çocuklar akranlarına göre daha hızlı bir gelişim gösterir. Soyut anlatım biçimlerine ilişkin bu gelişim doğal olarak onların düşünme becerilerine de olumlu bir katkı sağlar. Soyut düşünebilme becerisi geliştikçe figüratif dili anlamlandırmak daha kolay olabilir. Sözvarlığı içinde bulunan kimi anlatımlar sözü edilen soyut düşünme becerilerini geliştirebilir. Bu konumda yer alan deyimler de dilin sözvarlığının önemli bir parçasıdır. Deyimlerin edinilmesi ve öğrenilmesi, bireylerin szvarlığında yer alması dil edinim sürecine yararlı olması bakımında gereklidir. Çünkü ocuğun deyimleri kavrama ve üretme becerisinin düzeyi dil edinim ve düşünce gelişim sürecine dönük önemli bir tanıtıdır.

Deyimler dilde yer alan, sözlüksel anlamları ile deyimisel anlamları arasında fark edilebilir bir ilişki olmayan değişmez kalıp anlatımlardır (Glucksberg, 2001). Deyimler, geleneksel olarak, anlamları deyimi oluşturan sözcüklerden çıkarılamayan ya da onu oluşturan parçaların anlamlarının tekil bir işlevi olmayan anlatımlar olarak tanımlanmaktadır (Gibbs, 1994). Deyimler bir toplumun kültürünü, geçmişini yansıtan, en az iki sözcükten oluşan ve kalıplaşmış söz bekleridir (Tozoğlu, 2009). Kalıplaşmış söz öbekleri olduğu için deyimlerde sözdizim değişemez ve yeni sözcükler eklenemez.

Deyimlerin anlaşılmasında deyimde yer alan ve iyi bilinen anlatımlar genellikle daha az bilinen anlatımlardan daha hızlı anlaşılır (Gibbs, 1994). Anlamsal olarak incelendiğinde deyimlerin anlaşılmasına yardımcı olacak birtakım temel unsurlar vardır. Deyimlerin anlaşılmasını kolaylaştıran bu unsurların başında bağlam, tanınırlık ve saydımlık gelir (Bayat ve etinkaya, 2014). Deyimler bir bağlam içinde aktarıldığında anlaşılması ve yorumlanması daha kolaydır (Gibbs, 1991). Anlaşılması güç bir deyim anlamı, deyim bulunduğu bağlama bakılarak yorumlanabilir (Uçgun ve etinkaya, 2016). Deyimler okuyucuya/dinleyiciye bağlamsız olarak sunulduğunda çoğunlukla değişmeceli öğe içermeyen tanımlamalar

yapılırken bağlam içinde sunulduğunda değişmeceli ögelere dayanarak tanımlama yapılır (Peçenek ve Ay, 2009). Birey bir deyimle ilk kez karşılaşsa bile bağlama bakarak verilmek istenen anlama ulaşabilir. Bu da, deyimlerin bir bağlam içinde verildiğinde o bağlamın ipucu niteliğinde olduğu anlamına gelir.

Çocuklar günlük konuşmalar ve kitaplar aracılığıyla deyimlerle sıklıkla karşılaşır. Özellikle kitaplar, deyimleri bir kurgu içinde verdiğinden öğrenimini kolaylaştırır. Çocuğun düş gücünü devindiren öykü, roman, masal gibi türler akış içinde hem kalıp anlatımların edinimini sağlar hem de sözvarlığını geliştirir (Barutcu ve Açık, 2018). Bağlam içinde verilen anlatımlar bireylerin deyimleri özümsemesi ve kavraması açısından önemlidir. Çünkü birey bağlamdan, sözün gelişinden yola çıkarak deyim anlamını öngörebilir (Türkben, 2019). Çocukların sözcük dağarcığını ve soyut düşünebilme becerilerini geliştirmesi bakımından çocuklara alınan ya da okunan kitaplarda deyimlere yer verilmesi önemlidir. Tekin ve Baş (2019) deyim öğrenimine yardımcı olacak bölümlerin kitapların içinde ayrı yazılabileceğinden, bu konuda yardımcı kitapların geliştirilebileceğinden ve temalara göre oluşturulmuş deyim sözlüklerinin deyim edinimine katkı sağlayabileceğinden söz etmiştir. Bu tür kitaplar çocukların çıkarım yapmalarını dolayısıyla da deyimsel anlama ulaşmalarını kolaylaştırabilir.

Deyimlerin tanınırlığı, bir deyim günlük dilde ne sıklıkta karşılaştığı ile ilgilidir (Nippold ve Taylor, 1995). Bir deyim yazılı ve sözlü dilde kullanım sıklığı yüksekse tanınırlığı da yüksektir (Uçgun ve Çetinkaya, 2016). Örneğin birini sıkıştırıp tedirgin etmek anlamında kullanılan “*ensesinde boza pişirmek*” deyimi, bir işi yapmakta acele etmemek anlamında kullanılan “*ağırdan almak*” deyimine göre daha az karşılaşılan bir deyim olabilir. Dolayısıyla “ensesinde boza pişirmek” deyimi tanınırlığı düşük deyimlerdendir. Bireyler tanınırlığı yüksek olan deyimleri düşük olan deyimlere oranla daha kolay anlamlandırır. Tanınırlık aracılığıyla deyimler, sözcükler gibi zihinde çabuk işlenir. Bu durum yukarıda söz edildiği gibi, deyimlerin günlük ya da yazılı dilde ne sıklıkta geçtiği ile ilgilidir (Uysal ve Gökmen, 2016). Kimi zaman tanınırlığı yüksek olan deyimlerin daha iyi anlamlandırılması,

tanınırlığın deyimlerin anlaşılmasını kolaylaştıran etmenler arasında yer almasına neden olmuştur.

Saydamlık, diğer bir deyişle anlamsal çözümlenebilirlik, bir deyimın gerçek ve değışmeceli anlamları arasındaki uzlaşımın düzeyi olarak tanımlanır (Nippold ve Taylor, 1995; Uysal, 2015a). Bir deyimın anlamı, deyimi oluşturan sözcüklere bakılarak *saydam*, *yarı saydam* ve *opak* olarak sınıflandırılır. Bu sınıflandırma deyimde yer alan sözcükler incelenerek yapılır. Deyimi oluşturan sözcüklerin her ikisi de deyimsel anlamla yakından ilişkili ise saydam, yalnızca biri yakından ilişkili ise yarı saydam ve sözcüklerden hiçbirisi deyimsel anlamla ilişkili değilse opak deyim olarak değerlendirilir. Örneğın beğenilen bir şeyi edinme isteğı duymak anlamında kullanılan “*ağzı sulanmak*” deyimini oluşturan sözcüklere bakıldığında her iki sözcüğün de deyimsel anlamla ilişkili olduğı ve anlamsal olarak çözümlenebildiğı için saydam olduğı söylenebilir. Önem vermek, dinlemek anlamında kullanılan “*kulak asmak*” deyimini oluşturan sözcükler incelendiğinde “*kulak*” sözcüğünün gerçek anlamının deyimsel anlam ile uyuştğı ve bu nedenle de deyimın yarı saydam olduğı söylenebilir. Çok kalabalık anlamına gelen “*iğne atsan yere düşmez*” deyiminin sözcükleri incelendiğinde ise sözcüklerden hiçbirisi deyimsel anlam ile ilişkili olmadığı için deyimın opak olduğı söylenebilir. Buradan da anlaşılabilceğı gibi ilk kez karşılaşıldığında saydam olan deyimleri anlamak ve açıklamak yarı saydam ve opak olan deyimlere göre daha kolaydır (Peçenek ve Ay, 2009). Çünkü saydam olan deyimleri oluşturan sözcükler yardımıyla deyimsel anlama ulaşılabilir.

Çocuklarda figüratif dilin edinimi doğal dilin ediniminden genellikle sonra başlar. Figüratif dildeki dolaylı anlatım, düzanlatımın farklı bir sunumu niteliğindedir. Figüratif dilin bir türü olan deyimlerde de doğrudan bir anlatım görülmez. Deyimleri oluşturan sözcükler, kendi temel anlamlarını iletmekten daha farklı bir işlev gösterirler. Örneğın “*burnundan gelmek*” deyimi incelendiğinde *burun* ve *gelmek* sözcükleri gerçek anlamları dışında kullanılarak asıl anlatılmak istenilen “*güzel bir sonuç alındıktan hemen sonra üzüntü içinde kalmak*” anlamı vurgulanmak istenir. Deyimlerin figüratif yapıda olması, gerçek anlamlarının dışında değışmeceli bir anlam taşıması, anlama ve öğrenme güçlüğü oluşmasına neden olabilir (Tekin ve

Baş, 2019). Bunun gibi, sözcüklerin gerçek anlamları dışında kullanımı nedeniyle deyimlerin erken yaşlarda edinimi daha güçtür. Ancak figüratif anlatımların edinimi ve doğru anlamlandırılması, özellikle erken yaşlarda çocukların soyut düşünme becerilerini geliştirerek dil gelişimlerine destek olabilir.

Çocukların dili edinme ve geliştirme süreçleri okulöncesi dönemde önemli olmakla birlikte figüratif dilde yer alan deyimler günlük yaşamın büyük bir bölümünü oluşturur. Taylor'a (2002) göre deyimlerin farklı açılardan incelenmesi, derin genellemeler yapılmasına yardımcı olduğu sürece, dilin doğasının ortaya çıkarılmasına ışık tutacaktır (akt. Uysal, 2015a). Türkçe, deyim bakımından dünyanın varsıl dillerinden biridir (Kenzhalin, 2017; Türkben, 2019; Göçer, 2012; Şalvarlı, 2010). Türkçede okulöncesi dönemdeki çocukların figüratif dili nasıl kullandıkları ve figüratif dilin önemli bir türü olan deyimleri nasıl edindikleri ile ilgili çalışmalara rastlanılmıştır (Uysal, 2015a; Uysal ve Gökmen, 2016; Arslan ve diğ., 2019). Ancak bu çalışmalar incelendiğinde bu dönemdeki çocukların deyimleri edinme düzeyi ve becerilerinin nasıl geliştiğine ilişkin kesin bilgilere yer verilmemektedir. Okulöncesi dönemdeki çocukların deyimleri ne ölçüde kullanılabildiğini, anlamlandırabildiğini ve edinim süreçlerini bilmek onların figüratif dil edinimlerine yönelik bilgi verebilir. Deyimlerin figüratif dilin bir parçası olduğu, günlük dil içinde sıkça yer aldığı, bu nedenle çocukların da deyimlerle sık karşılaştığı düşünülürken Türkçede çocukların deyimleri edinim ve kullanım düzeylerinin araştırılmasının önemli bir nokta olduğu değerlendirilmiştir. Yapılan bu araştırmada, 60-72 aylık çocukların deyimsel anlama becerileri incelenmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Deyimleri kavrama ve üretme becerileri okulöncesi dönemde çocuğun dil ve düşüncesinde yeni belirmeye başlar. Çocuğun deyimleri anlamlandırmasında deyimlerin özellikleri önemli bir değişkendir. Deyimin saydamlık derecesi ve tanınırlık durumu değişkenleri ile çocuğun bu deyimleri kavrama düzeyi arasındaki ilişki bu dönem çocuklarına hazırlanacak izlencelere, okuma araçlarına yönelik bir görünüm sunarak geliştirilmesi sürecinde önemli katkılar sunabilir. Bu nedenle yapılacak olan

araştırmaların deyimlerin yalnızca yazınsal boyutundan değil; anlama, kullanım ve edinim boyutlarından da ele alınması önemlidir. Bu araştırmada okulöncesi dönem çocuklarının deyimleri ne ölçüde edindiği ve anladığı noktaları incelenecektir. Araştırmada yer alan bütün aşamalar çocukların deyimleri anlamlandırma ve edinme süreçlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Okulöncesi dönem çocuklarının özellikle dil gelişiminde önemli yeri olan deyimlerin, çocukların yaşlarına, cinsiyetine, okul türüne, eğitim alma sürelerine ve sosyoekonomik durumlarına ve saydamlık, tanınırlık unsurlarına bağlı olarak deyimleri ne düzeyde edindikleri bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın problemi ve alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

### **1.3. Araştırmanın Problemi**

Katılımcıların deyimleri anlama düzeyleri nedir?

### **1.4. Alt Problemler**

1. Katılımcılar deyimleri ne düzeyde anlamaktadır?
2. Katılımcıların deyimleri anlama başarıları saydamlık düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Katılımcıların deyimleri anlama başarıları tanınırlık düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Katılımcıların deyimleri anlama başarıları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Katılımcıların deyimleri anlama başarıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Katılımcıların deyimleri anlama başarıları okulöncesi eğitim alma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Katılımcıların deyimleri anlama başarıları eğitim aldıkları okula göre farklılaşmakta mıdır?
8. Katılımcıların deyimleri anlama başarıları ailelerinin gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

İnsan gelişimi açısından okulöncesi dönemin önemli olmasının nedenlerinden biri dil edinimi açısından önemli bir evre olmasıdır. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi çocuğun dil edinme becerisi de bu dönemde hızlı gelişir. Bu nedenle çoğu gelişim kuramında özellikle anadilinin ediniminde okulöncesi dönem önemli bir evre olarak kabul edilir (Kavak, 2015). Her çocuğun dil edinim süreci ve gelişimi farklı olsa da bu süreçte daha karmaşık bir dil becerisi olan figüratif dil edinilmeye başlanır. Sözlü ve yazılı dilde figüratif anlatımların yaygın olmasına karşın, bilişsel gelişimle ilgili olan bu dil anlama ve anlatma boyutları bakımından okul yıllarında gelişir (Wiejak, 2014). Okulöncesi dönemde figüratif dilin bir parçası olan deyimlerin Türkçede kullanım sıklığının yüksek düzeyde oluşu göz önünde bulundurulduğunda bu dönemdeki çocukların deyimleri nasıl edinip anlamlandırdıkları konusunda bilgi edinmek onların gelişimleri bakımından önemlidir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular okulöncesi eğitim kurumlarında ve programlarda çocukların figüratif dil gelişimiyle ve deyimlerle ilgili etkinliklere yer verilmesinin önemini sezdirecektir. Bu konuda öğretmenler için kılavuz olacağı ve çocukların figüratif dil gelişimi ve deyimleri edinmeleri açısından okulöncesi kurumlarının etkisi konusunda ebeveynleri bilinçlendireceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın aynı zamanda figüratif dil ve deyimlerin anlamlandırılması konusundaki diğer çalışmalar için yol gösterici olacağı beklenmektedir.

### **1.6. Araştırmanın Varsayımları (Sayılılar)**

Araştırmaya katılan katılımcıların denetlenemeyen dış etmenlerden aynı düzeyde etkilendikleri, araştırmada yer alan katılımcıların veri toplama aracında bulunan bütün sorulara içtenlikle yanıt verdiği varsayılmıştır.

### **1.7. Sınırlılıklar**

Araştırmadan elde edilen bulgular konu açısından, katılımcıların dil gelişim becerileri ile; zaman açısından 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile sınırlı tutulmuştur.

## 1.8. Tanımlar

**Dil:** Bireylerin düşünce ve duygularını sembollerden, ses ve anlamlardan yararlanarak başkalarına aktarımını sağlayan, bulundukları toplumun kültürünü, geçmişini, yaşam biçimini yansıtan çok yönlü ve çok gelişmiş bir iletişim ve anlaşma aracıdır (Coates, 2014).

**Figüratif Dil:** Anlatımı daha etkili bir yolla aktarmayı amaçlayan, dilde yaygın bir kullanımı olan, sözlü ve yazılı söylemin bir parçası kabul edilen dil türüdür (Roberts ve Kreuz, 1994).

**Deyim:** İki ya da daha fazla sözcükten oluşan ve anlamı bileşenlerinden öngörülemeyen, sözdizimsel ve anlambilimsel sınırlılıkları olan dilsel birimler (Akkök, 2009).

**Tanımlılık:** Bir dinleyicinin ya da okuyucunun yazılı ve sözlü olarak bir sözcükle karşılaşma sıklığı (Titone ve Connine, 1994).

**Saydam Deyimler:** Bir deymi oluşturan sözcüklerle deyimisel anlam arasında bağlantı kurulabilen deyimlerdir (Glucksberg, 1993).

**Yarı Saydam Deyimler:** Deyimi oluşturan sözcüklerden birinin, yan anlamında kullanıldığında, yan anlamlı göstergenin, kendi anlamıyla birlikte ikinci ögenin göndergesel anlamını da deyim anlamı içinde taşıdığı deyimlerdir (Barutcu ve Açık, 2018).

**Opak Deyimler:** Temel anlamla deyimisel anlam arasında ya düşük derecede ilişki bulunan ya da hiç ilişki bulunmayan deyimlerdir (Bayat ve Çetinkaya, 2014).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde figüratif dilin tanımı yapılacak, bileşenlerinin neler olduğu ve edinimi anlatılmıştır. Sözvarlığının önemine ve tanımına yer verilip hem figüratif dil türü hem de sözvarlığının bir boyutu olan deyimlerin tanımına ve okulöncesi dönemi yaş grubunun deyimler bakımından ne tür nitelikler gösterdiğine ilişkin bilgi verilmiştir.

#### 2.1. Figüratif Dil

Dil, insan yaşamının en önemli iletişim araçlarından biridir. İnsanlar, etkileşimde bulunmak, iletişim kurmak, bilgi almak vb. gibi bir dizi amaçla dile gereksinim duyar. Dil, bireylerin duygularını, düşüncelerini, düşlerini, konuşma ya da yazma yoluyla anlatmasıdır. Amaçlanan anlamın kullanılan sözcüklerin ve tümcelerin gerçek anlamlarıyla uyuşmamasına ve farklı bir anlamda kullanılmasına figüratif dil denir (Glucksberg, 2001). Verilen anlama ulaşmada kullanılan ve kullanıldığında anlatıma farklı bir değer katan dil kullanımlarını içerir. Figüratif dilde, tümcenin bütününden çıkarılacak olan anlam ile aynı tümcede kullanılan sözcüklerin gerçek anlamı örtüşmeyebilir. Bu dilin anlaşılması için ek olarak bilişsel bir çaba gerekir. Çünkü figüratif dil türündeki anlatımlar genellikle konuşmanın geleneksel ilkelerini yok sayar (Gibbs, 1994). Kullanılırken belli bir kurala bağlı kalmaz, özgün bir anlatım içerir.

Üst düzey bir dil becerisi olarak kabul edilen figüratif dilin kullanımı günlük konuşmalarda oldukça yaygındır (Hillert, 2014; Cieşlicka, 2015). Figüratif dille çeşitli yazılı ya da sözlü metinlerde sıkça karşılaşılır. Genellikle sözlüklerde yer almayan figüratif anlatımlara şiirlerde, çarpıcı benzetmelerin kullanıldığı reklamlarda, tamamına yakınının benzetmelerden oluştuğı fabllarda, görüşleri ve düşünceleri netleştirmek amacıyla tartışmalarda rastlanabilir. Çünkü sözcüklerin veya anlatımların akla gelen yaygın anlamlarına değinmeden, içeriğı bilinçte yaratılan bir resim gibi daha yaratıcı ve soyut biçimde anlatma yoludur. Figüratif

dilin kullanım amaçlarından biri, verilmek istenen düşünceyi farklı bir yolla, anlatıma farklılık kazandırarak etkili biçimde anlatmaktır. Harya'ya (2016) göre kullanımı yaygın olan figüratif dile başvurmanın dört temel nedeni vardır:

1. Yazınsal yapıtların yaratıcı hazzını verdiği düşünülür.
2. Bu yapıtları duyulara daha çok seslenen bir duruma getirir.
3. Figüratif dil, bilgilendirici anlatımlara duygusal bir yoğunluk ekler.
4. Kısa ve öz biçimde çok şey söylemenin bir yoludur.

Kimi yaklaşımlara göre düzanlamlı ve figüratif dil arasında belirgin bir ayrım vardır. Örneğin, “*Patronunun burnundan getirdi.*” figüratif anlatımı ulaştığında alıcı önce gerçek bir yorumu (tümce anlamı) bilişsel olarak işler ve reddeder. Bu durumda alıcı tümcede geçen anlatımların düzanlamlı anlatımlardan farklı olduğunu sezer. Ardından, göndericinin amacını yorumlamak ve figüratif bir anlam üretmek için iletişim ilkelerinin uygulandığı ikinci bir aşama gerekir. Bu yaklaşımın varsayımları ve düzanlamlı dille figüratif dil arasındaki ayrım Evans’a (2010) göre iki biçimdedir:

1. Düzanlamlı dil, figüratif dilden daha hızlı işlenir.
  2. Figüratif dil işlenmemişken, düzanlamlı dil otomatik olarak işlenir.
- Düzanlamlı bir kavram varsa, başka işleme gerek yoktur.

Figüratif dilin düzanlamlı dilden bütünüyle bağımsız olmadığını ve bir ilişki içinde olduğunu düşünen görüşler de vardır. Düzanlamlı dil, anlatımı yalın olmakla birlikte, okuyucuyu ya da dinleyiciyi etkileme amacı taşımaz. Çalışkan’a (2013) göre düzanlamlı dil “bilinen, en çok kullanılan ve bağlamdan bağımsız olarak ilk akla gelen anlam”ı karşılamak üzere kullanılır. Verilmek istenilen amaca göre yani, anlatımı daha etkili ya da daha yalın olarak biçimlendirirken figüratif ya da düzanlamlı dile başvurulur. Ancak bu, her iki dil türünün birbirinden tamamen farklı ve ilişkisiz olduğu anlamına gelmez. Figüratif dil ve düzanlamlı dil arasında, sınırları keskin biçimde belirlenen bir zıtlık ilişkisi yerine birbirlerini daha anlaşılır kılmaya yarayan bir eşlik ya da eşdeğerlilik ilişkisi olduğu düşünülür. Bu iki dil türü birbirini

kapsar ve iç içedir. Yer aldıkları metinlerde, söyleşilerde ve düşüncelerde birbirlerini tamamladıkları düşünülebilir. Birbirinden farklı olarak figüratif dilin düzenlamalı dile göre anlaşılmasının daha güç ve daha üst düzey bir dil becerisi olduğu söylenebilir.

Düzenlamalı dil ve figüratif dilin birbirinden tamamen farklı olmadığını savunan başka görüşler de vardır. Dilbilimcilere göre bir sözcüğün farklı anlamları (temel anlam ve değişmeceli anlam) arasındaki ilişki aile ilişkilerine benzer. Bu benzetmeye göre bir sözcüğün her iki anlamı da birbiriyle dolaylı da olsa ilişkilidir. Dilbilimciler figüratif anlatımlarda yer alan sözcüklerin değişmeceli anlamlarının ortaya çıkmasını evrimleşen bir dizi anlambilimsel genişleme süreci olarak nitelendirir (Díaz-Vera, 2014). Kısaca, sözcüklerin temel anlamları geçmişten günümüze kullanılarak değişip figüratif anlatımlara dönüşmüştür. Kültürel değişim, uzun vadede, yeni figüratif anlatımların geliştirilmesine ve yayılmasına katkıda bulunacak bir takım bilişsel değişim biçimlerine yol açabilir. Kültürlerde zamanla ortaya çıkan bu değişim, bireylerin duyguları anlatma yollarının değişmesine örnek gösterilebilir.

### **2.1.1 Figüratif Dil Türleri**

Figüratif dil, yaygın olarak insan özelliklerinin soyut bir varlığa aktarılmasıdır. Kişileştirme, benzetme, ironi, abartma ve ad değişimi gibi türler geleneksel olarak yazarlar tarafından belirli estetik amaçlar için kullanılan şiirsel anlatımlar olarak tanımlanır. Yirminci yüzyılın sonlarında, günlük dilde de sıkça kullanılan figüratif dil, bu tür şiirsel anlatımların incelenmesiyle dilbilimin dikkatini çekmeye başlar (Díaz-Vera, 2014). Figüratif dil ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı arttıkça hem yazılı metinlerde hem de sözlü metinlerde sıkça kullanılmaya ve farklı türleri ortaya çıkar. Figüratif dilin günümüzde bilinen ve kullanılan birçok türü vardır. Ad değişimi, eğretileme, abartma sanatı, deyim, atasözü, değişmece, kişileştirme, ses yinelemeleri, iğneleme, yineleme, alay, ses uyumu vb. figüratif dil türlerinden birkaçıdır.

Bir dilde kullanılan figüratif dil türlerinin sayısını öngörmek güçtür. Ancak kültürel ve bölgesel farklılıklar dikkate alınmadığında figüratif anlatımlar belirli bir dilde kullanılan anlatımların %50 ya da daha fazlasını oluşturabilir. Bu nedenle

dilbilimciler, insan dili evrelerine ilişkin daha verimli sonuçlar alabilmek için araştırma alanlarını figüratif anlatımları içeren alanlara yayabilir (Hillert, 2014). Öncelikle, figüratif dilin nasıl ortaya çıktığı bilinmese de anlaşılması güç karmaşık anlatımlar olduğu bilinmektedir. Genellikle figüratif dil türlerini kullanmanın belli amaçları vardır; duygusal durumları iletirler, zihinsel görüntüler ya da duygusal deneyimler yaratırlar ve benzersiz bir oluşumları vardır. Ancak, her bir figüratif dil türü kendine özgü özellikler içerir. Örneğin, eğretilmelerde, iki farklı anlatımı harmanlayan bir anlam yaratılır: “Uçaklar, gökyüzünün kuşları”. Deyimlerde ise ayrışması çoğu zaman güç olan sözcüklerle kalıp ve etkili bir anlatım yaratılır: “Pire için yorgan yakabilirdi”. Eğretilme ve deyimler gibi figüratif dil içinde yer alan türlerin, basit düz anlamlı dilden türetildiği fakat daha karmaşık olduğu düşünülmektedir (Glucksberg, 2001). Bunun nedeni, eğretilmenin ve deyimlerin anlamlandırılırken diğer figüratif dil türlerine göre daha bilişsel bir çıkarım yapmayı gerektirmesi olabilir.

Figüratif dil türlerinden olan atasözleri bir tür deneyimi anlatan deyişlerdir: “Haydan gelen huya gider”. Ad aktarması sözkonusu olduğunda ise anlam başka bir söz kullanılarak verilir: “Derginin editörleri usta kalemlerden oluşuyordu”. Benzetmede bir varlığa onda olmayan bir özellik aktarılır: “Bir kaplan gibi savaştı”. Abartılı anlatımlarda ise “Önümüzdeki Antalya yazının bizi öldürmesi bekleniyor” gibi kullanımlar görülür. Alaycılık sözkonusu olduğundaysa gerçekliğin tersinin vurgulandığı bir durum vardır: “Tüm hafta sonu çalışmak zorundayım. Ne güzel!”. Buradan yola çıkarak figüratif dil türlerinin çok çeşitli özellikleri ve anlatım biçimleri olduğu söylenebilir. Figüratif dil türlerinin edinimi, onlarla karşılaşıldığında anlamlandırabilmek ve doğru biçimde kullanabilmek için gereklidir.

### **2.1.2 Figüratif Dil Edinimi**

Figüratif dil, dilbilimciler ve diğer araştırmacılar tarafından edinimi ve kullanımı sıkça incelenen bir dil türüdür. Colston’a (2015) göre, figüratif dili anlamlandırmaya yardımcı olacak temel soru “İnsanlar neden yalnızca ne demek istediklerini söylemiyorlar?” sorusudur. Araştırmalar konuşmacının anlatmak istediğinin ve

kullanılan dilin çeşitli biçimlerde temel anlamdan uzak olduğuna, insanların bu durumlarda dili nasıl kavradığına ilişkin bu önemli soruya odaklanmıştır. Konuşmalarda ve yazılarda sıkça yer alan figüratif dildeki kimi karşılaşılmamış ya da anlaması güç olan anlatımları anlamak genellikle anında gerçekleşmez. Yine de çoğu zaman bilişte yer alan kavramların çağrışım yapması yoluyla bu anlatımlar ve karşılık geldiği anlamlar bulunur. Bu da figüratif dilin yalnızca dilsel değil aynı zamanda bilişsel bir edinim olduğunu gösterir.

Figüratif yetkinliğin (figüratif dili anlama ve kullanma yeteneği) edinilmesi, erken çocuklukta başlayan ve okul yıllarında, ergenlikte ve hatta yetişkinlik boyunca devam eden uzun süreli bir süreç olarak nitelendirilmiştir (Cacciari ve Padovani, 2012). Erken çocukluktan sonra ve ergenlik döneminde bireylerin figüratif dili edinmelerinde aşamalı bir gelişim olduğu gözlemlenir. Çünkü ergenlik döneminde belirli bir dizge ve aşamalar zinciri izlenerek figüratif dilin edinilmesi zamanla hızlanır (Nippold ve Taylor, 1995). Çocukların figüratif dili edinmesiyle ilgili güçlükleri ele alan birçok araştırma ve çok sayıda açıklama yapılmıştır. Erken yaşlarda figüratif dili edinmeyi etkileyen etmenler araştırmalara (Keil, 1986; Billow, 1975; Cometa ve Eson, 1978; Vosniadou ve Ortony, 1983; Marschark ve Nall, 1985) (akt. Rubio-Fernández ve Grassmann, 2015) göre şöyle sıralanabilir:

1. Sözcük dağarcığı ve dünya bilgisi,
2. Sınıflandırma becerisi,
3. Gerçek ve gerçek olmayanı, soyut ve somut kavramları ayırt edebilme becerisi,
4. Son olarak da figüratif dilin yarattığı dilsel karmaşıklığa karşın bağlamsal ipuçlarından yararlanabilme becerisi.

Bu etmenler çocuklarda olgunlaştıkça, figüratif dile yönelik anlama düzeylerinin de artması beklenebilir. Dilin genel kurallarını bilmelerine karşın figüratif dilin erken yaşlarda yeterli ölçüde anlaşılabilmesi bu etmenlerle ilişkili olmasından kaynaklanır.

Ackerman'a (1982) göre 4-5 yaşındaki çocuklar, deyimleri gerçek anlamlarıyla yorumlar. Figüratif dil çocuklarda bu dönemden sonra edinimi gerçekleşen bir süreçtir (Uysal, 2015b). Öte yandan kimi araştırmacılara (Keil, 1986; Vosniadou ve

diğ., 1984; Winner ve diğ., 1980) göre küçük çocuklar (5-6 yaş) figüratif dil anlayışına sahip olabilirler; figüratif anlatımların tam olarak anlaşılması ancak 11 yaşından sonra (Billow, 1975) ve gelişimsel yönden yeterli olduğunda elde edilir (Cometa ve Eson, 1978; Gentner, 1988). Bununla birlikte araştırmalar (Ackerman, 1981; Dews ve diğ., 1996), bir figüratif dil türü olan alaycılığın, çocuklar tarafından yaklaşık 6 yaşlarında edinilebildiğini göstermektedir. Bu yaşlarda alaycı sözlerin amacını kavrayabilirler ve alaycı anlatımın özünde sözün tersinin kastedildiği bir anlatım olduğunu kabul ederler.

Yapılan başka bir araştırmada (Keith, 1977) çocukların figüratif anlatımları anlama ve üretme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlk aşamada, 3-4 yaş arasındaki çocukların kimi benzetmeleri anlayabildiği ortaya çıkmıştır ancak araştırma sonuçlarında daha fazla sayıda çocuğun bu benzetmeleri anlamlandırmasının beklendiği belirtilmiştir. Bununla birlikte ikinci aşamada, 5-12 yaş arasındaki çocukların figüratif anlatımları daha iyi anlamlandırabildiği belirlenmiştir. Ancak araştırma sonucunda çocukların bu anlatımları anlamlandırırken somut benzerliklere güvendikleri ve anlama ulaşmak için birtakım karşılaştırmalar yaptıkları gözlenmiştir. Soyut anlamdaki figüratif anlatımların ne anlama geldiğini söyleyip açıklayabildikleri ve bu anlatımlara benzer örnek üretebildikleri bulgulanmıştır.

Sell ve diğerleri (1977) ise yaptıkları bir araştırmada on yedi ebeveyn ve çocuk ile çalışmış, iki grubu birlikte 30 dakikalık oyun oturumlarında görüntülü olarak kaydetmiştir. Konuşmalar yazıya dökülmüş ve ebeveynlerin kullandığı figüratif dil (eğretileme ve deyim yönünden) çözümlenmiştir. Ebeveynler okulöncesi çocuklarıyla birlikteyken birçok farklı figüratif dil türünü kullanmışlardır. Özellikle ilgi çekici olan, bu farklı türlerin ebeveynler tarafından ne amaçla kullanıldığıdır. Ebeveynlerin figüratif dili, anlatımı güçlü bir duruma getirmek için kullandıkları araştırma sonuçlarına yansımaktadır. Bununla birlikte, figüratif dilin sözü edilen araştırmadaki iletişimsel işlevi incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının dilsel etkileşime katılımını sürdürmek için figüratif anlatımları kullandıkları belirtilmiştir. Bu sonuçlar, ebeveynlerin okulöncesi çocuklara sözlü olarak yöneldiğinde diğer

yetişkinlere yönelimlerinden farklı olarak figüratif dili kullandığını göstermektedir. Bu sonuca dayanarak figüratif dilin çocuklar için ilgi çekici olduğu söylenebilir. Bundan dolayı, ebeveynlerin çocuklarının ilgisini çekmek ve iletişimi etkili duruma getirmek için onlarla konuşurken sıklıkla figüratif anlatımlardan yararlandıkları düşünülebilir.

Pearson (1990) yaptığı bir araştırmada 3-5 yaş arasındaki 52 okulöncesi çocukta bir figüratif dil türü olan benzetmelerin kavranmasını incelemiştir. Araştırma sonunda benzetmelerin çocuklarda anlamsal olarak düzenli dil ile aynı düzeyde işlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar, çocukların figüratif dili anlama becerisine ilişkin çelişkili bulgular ortaya koymaktadır. Buna göre çocukların figüratif dil edinimini geç çocukluk ya da erken ergenlik dönemine kadar gerçekleşmediğini gösteren araştırmalarla birlikte (Asch ve Nerlove, 1960; Billow, 1975; Cometa ve Eson, 1978; Winner, Rosenstiel ve Gardner, 1976) okulöncesi dönem çocuklarının temel bir figüratif dil yeterliliğine sahip olduğunu gösteren başka araştırmalar da vardır. Örneğin, Vosniadou ve Ortony (1983) tarafından, 4 yaşına kadar çocukların değişmeceli benzerliğe dayalı karşılaştırmaları gerçek benzerliğe dayalı olanlardan ayırt edebildikleri bulunmuştur. Buradan yola çıkarak erken yaşlarda çocukların kimi temel figüratif dil yetkinliklerine sahip olmalarının nedeni dil kullanımında yaratıcı olmaları ve nesneler arasındaki benzerliği görme becerisini içeren gelişmiş karşılaştırmalar yapabilmeleri olabilir (Vosniadou ve diğ., 1984). Bu araştırmalar incelendiğinde çocukların erken yaşlarda figüratif dili - tümüyle anlayamamaları da- edinebildikleri söylenebilir. Araştırmalar çocukların erken yaşlarda figüratif dili ne düzeyde edindiklerine ilişkin kesin bilgiler vermemektedir. Bununla birlikte figüratif dilin çocuklara öğretilmesinin ve onlar tarafından edinilmesinin önemli olduğu düşünülebilir.

Figüratif dilin öğrenimi çocukların sözcüklerinin genişlemesi için etkili bir yöntem olarak görülür. Çünkü çocuklar sözcükleri hem temel anlamlarıyla hem de figüratif olarak kullanabiliyorsa bu durum dil edinim sürecindeki bir çocuğun sözcüklerinin genişlediğini gösterir. Çocuğun “göz” sözcüğünü *görme organı* olması dışında *oda*, *çekmece* gibi değişmeceli anlamları olduğunu bilerek farklı biçimde

kullanılabilmesi bu duruma örnektir. Bununla birlikte figüratif dil yeni sözcüklerin öğreniminde kullanışlı ve akılda kalıcı bir yol olarak görülür. Birçok öğrenci ve öğretmen sözcük öbeklerinin belirli konular altında toplandığının farkındadır. Örneğin, *sıcak-soğuk* kavramları öğrencilere verilirken “*hava durumu*” teması içinde verilebilir. Lazar’a (2003) göre, figüratif dil türlerinden olan ve benzetme olarak da kullanılabilen *sıcak-soğuk* kavramları öğretmenler tarafından “*davranışlar*” ve “*ilişkiler*” temaları altında da ele alınabilir. Bu biçimde verilen kavramlar öğrencilerin yeni sözcükleri anımsamasında ve bilişsel olarak düzenlemesinde daha kullanışlıdır. Kısaca, figüratif dilin edinimi çocukların sözvarlığının genişlemesi ve yeni öğrendikleri sözcükleri daha kolay akılda tutabilmeleri için yararlı olabilir.

Figüratif dil soyutlama yapma ve sözcüklerin temel anlamının ötesindeki anlamı yorumlamada bilişsel beceriler gerektirir. İletişimseldir; dolayısıyla bireylerin sosyal çerçeveleri içindeki düşünce kalıplarını yansıtır. Figüratif dil, düz anlamlı dil yoluyla anlatılamayan bilgileri aktarmayı sağlar. Bu nedenle figüratif dilde yer alan anlatımlar yanlış edinildiğinde anlam karmaşası yaratabilir. Bu dilin ediniminin etkili olarak gerçekleştiği ortamlardan biri sınıftır. Figüratif dilin okullarda öğretmenler tarafından kullanılması yalnızca farklı bir dil türünü öğretmek değil, aynı zamanda toplumun dil kültürü mirasını tanıtmaktır (Allo, 2017). Bireyler toplum içinde ve günlük yaşamda etkili bir iletişim anlayışına ulaşmak için figüratif dili edinmelidir. Bu nedenle, öğretmenlerin figüratif dili erken tanıtmalarının ve öğretmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Figüratif dilin ediniminde gerçekleşen birtakım farklılıkların başında farklı kültürlerde değişiklik göstermesi ve her dilin kendi kültürünü yansıtması düşünülebilir. Farklı bir dil öğrenen birey için anadili dışındaki dilde yer alan figüratif anlatımları edinmesi ve anlamlandırması güçtür. Çünkü figüratif anlatımlarda sıklıkla o dilin altında yatan değerler, kültürel kodlar ve toplumun varsayımları yer alır. Örneğin, figüratif bir anlatım olan, çekilen bir sıkıntı olduğunu ve artık katlanılamayacak duruma gelindiğini anlatan “*bıçak kemiğe dayandı*” deyimini Türkçenin konuşulduğu toplumun kültürünü yansıtır. Ancak aynı anlamı taşıyan anlatımların farklı kültürlerde farklı deyişlerle yer aldığı söylenebilir. Örneğin

İngilizcede yer alan “*It’s not bearable any more* [Bu artık dayanılır değil]” kullanımı Türkçedeki “*bıçak kemiğe dayandı*” deyiminin anlamı ile aynıdır. İki deyim aynı anlama gelse de anlatım biçiminin ve içinde yer alan figüratif anlatımların birbirinden farklı olduğu gözlemlenebilir. Bu durum, anadilinden farklı bir dil öğrenen birey için o dilin figüratif anlatımlarını edinimini güçleştirebilir.

Araştırmalar anadili dışında yeni bir dil öğrenenlerin figüratif anlatımları anlamlandırmasının neden güç olduğuyla ilgili bir varsayımda bulunmuştur. Buna göre anadili dışında bir dil öğrenenler öğrendikleri dilde geçen ve birden çok sözcükten oluşan figüratif anlatımların bileşenlerini ayrı ayrı sözcükler biçiminde sorgulama eğilimindedir. Littlemore ve Low (2006), figüratif dilin, en ciddi akademik metinlerde bile görüldüğünden söz etmiştir. Onlara göre yazılı metinlerde yer alan bir anlatımın anlamı her zaman bağlamdan anlaşılacak biçimde olmayabilir. Bu durumlarda okuyucu anadilinde karşılaştığı yazılı bir figüratif anlatımda verilmek istenen anlamı bilinçte var olan bağlamın anlamına ulaşarak bulacaktır. Yabancı dil öğrenenler figüratif dil söz konusu olduğunda figüratif anlatımların nerede ve hangi durumlarda kullanıldığını ve bu anlatımları anlamlandırmak için figüratif anlatımda yer alan ve çağrışım yapması gereken kültürel öğeleri bilmeyebilir. Bu nedenle de figüratif dilin erken yaşlarda kendi anadilini öğrenen bireyler için daha kolay edinildiği söylenebilir.

Bütün dil türleri genel olarak erken çocukluk döneminde edinilmeye başlanır. Bu edinim sürecinde çeşitli anlamlarda kullanılabilen sözcüklerin öğrenimi önemli bir yere sahiptir. Erken yaşlarda öğrenilen çeşitli sözcükler yardımıyla figüratif dilin edinimi desteklenebilir. Böylece figüratif dilin yarattığı anlamsal karışıklık önemli ölçüde giderilebilir. Çocuklardaki sözcük edinimi geliştikçe figüratif dil edinimi de gelişir.

## **2.2. Sözvarlığı Edinimi**

İyi düzeyde sözcük bilgisinin iletişimsel yeterlilik için önemli olduğu düşünülmektedir. Farklı tümceleri anlamak için yeterli ve geniş bir sözvarlığına sahip olmak önemlidir (Rupley ve diğ., 1999). Sözvarlığı, bir dilde bulunan belli bir zaman

dilindeki sözlerin bütününe denir (Kanatlı, 2013; Göçer, 2009). Tozcu ve Coady'ye (2004) göre, yeterli sözvarlığı edinimi, okuduğunu anlama becerisini geliştiren önemli konulardan biridir. Sözvarlığı okuduğunu anlama için bir önkoşul olarak düşünülmektedir (Anderson ve Freebody, 1981). Thompson'a (1999) göre, farklı türdeki metinlerin başarılı biçimde anlaşılması, öğrencilerin sözcük bilgilerinin ve birikimlerinin gelişiminin sonucudur. Sözvarlığı, bir yönüyle de bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda edindiği ve belleğinde depoladığı sözcüklerin tümüne denir (Aykaç, 2016). Çocukların sözvarlığının genel olarak aşamalı biçimde geliştiği söylenebilir.

Çocukların sözcük bilgisi incelendiğinde sözcük öğrenimlerinin yavaş başladığı, ilk sözcüklerin genel olarak 10-18 aylık arasında üretildiği, daha sonra hızla arttığı ve 16 aylıkken çocukların yaklaşık 40 sözcük bildiği varsayılır (Bates ve diğ., 1994). Çocukların dil ve sözcük edinimlerini nasıl gerçekleştirdikleriyle ilgili kesin bir bilgi olmasa da doğumdan önce başladığı ve bebeklerin konuşma algısının doğum öncesinde anne konuşmasından etkilendiği kimi araştırmalarda belirtilmiştir (Gobet, 2015). Okul çağındaki çocuklar her yıl 3000 sözcüğü (ya da her gün 8 sözcüğün üstünde) ve 17 yaşında bir çocuk her yıl 10.000 sözcüğü (ya da her gün 27 sözcükten fazla) çoğunlukla okuma yoluyla öğrenir (Nagy ve Herman, 1987). Eğitim kurumları, bu nedenle sözcük ediniminin gelişimini destekleyen en önemli etmenlerden biridir. Çocukların eğitimciler tarafından yönlendirilerek okumaya isteklendirilmesi ve okuma becerilerinin geliştirilmesi sözcük edinimini olumlu yönde etkileyebilir.

Çocukların 50 sözcük öğrendikten sonra yeni sözcükleri öğrenme oranları genellikle aniden ve önemli ölçüde artar. Ancak, bu durumun tersine, uygulanan istatistiksel çözümlemeler sonucunda, çoğu çocukta öğrenme oranında ani bir artış olmadığı da görülmüştür (Ganger ve Brent, 2004). Bu durum bireyden bireye farklılık gösterebilir ve değişkendir. Erken çocukluk döneminden sonra bireylerin dil edinimlerinde önemli değişiklikler ortaya çıkar. Berman'a (2007) göre sözcüksel olarak hem nicel hem de nitel değişikliklerden söz edilebilir. Nicel olarak, bireyler ilkokul ve lise yıllarında çok sayıda sözcüğü edinmeye başlar. Bu sözcükler birçok

yolla öğrenilebilir: okuldaki etkinlikler, kitap okuma, internet, sinema, televizyon, radyo ve akranlarla etkileşim. Nitel olarak ise, bireylerin söz dağarı daha belirgin duruma gelir.

Bir toplumdaki bireylerin söz dağarı o toplumun dilinin sözvarlığını oluşturur. Sözvarlığını yalnızca dildeki sözcükler oluşturmaz. Bir dilin sözvarlığını oluşturan etmenler arasında sözcükler, deyimler, atasözleri, kalıp anlatımlar ve terimler bulunur (Aykaç, 2016). Dilde sözcükler tek başlarına ya da birleşik sözcükler biçiminde, çeşitli kalıplar, deyimler oluşturur ve bir söz zinciri içinde her zaman yerini alır. Buradan yola çıkarak sözcüklerin dildeki üretkenliğini görülebilir (Turhan, 2010). Bu tür sözvarlıklarını meydana getiren sözcükleri tek bir bütün gibi düşünmek yerine, parçalara ayırmak ve bu biçimde anlam vermek doğru anlama ulaşılmasına ve onun edinimine engel olur (Baş, 2011). Deyimler, yapıları bakımından bölünmez oldukları için bu duruma örnek gösterilebilir.

### **2.3. Deyimler**

Sözvarlığının bir alt dalı olan, figüratif dil içinde yer alan ve günlük yaşamda en çok kullanılan kalıplaşmış söz öbeklerine deyim denir. Deyimler, kendisini oluşturan sözcüklerin anlamlarından farklı olarak bütünüyle yeni bir anlam aktarır. Geleneksel olarak, anlamları bileşimsel anlamı ile örtüşmeyen ya da kendi parçalarının anlamlarının bir işlevi olmayan anlatımlar olarak tanımlanır (Gibbs, 1994; Glucksberg, 2001; Jackendoff, 1983). Deyimler aynı zamanda sözdizimsel ve anlambilimsel sınırlılıkları olan dilsel birimler olarak da ele alınır (Akkök, 2009). Bu dilsel birimler çoğu zaman etkili bir anlatımı amaçlar. Bu yönüyle dilin anlamsal boyutunun derinleşmesine katkıda bulundukları söylenebilir (Sinan, 2008). Bu nedenle deyimler düzanamlı dil içinde yer almaz. İyi bir dolaylı gönderim örneği olarak kabul edilirler (Uysal ve Gökmen, 2016). Anlatımda farklılık yaratmak amacıyla verilmek istenen düşünce, uyandırılmak istenilen etki ya da içinde bulunulması istenen koşul, sözcüklerin temel anlamlarından sıyrılarak deyimler aracılığıyla alıcıya ulaşır.

Bir deyimın anlaşılabilmesi için dildeki sözcüklerin birincil sözlük anlamları dışında oluşan yeni anlamlarını da bilmek gerekir. Bu, aynı zamanda anadili öğrenimiyle ilgilidir (Kara, Kayabaşı ve Alkayık, 2006). Buna göre deyimleri oluşturan sözcüklerin temel anlamlarının yanında diğer anlamlarıyla bilmek dilbilgisel açıdan önemli olabilir. Ancak diğer görüşlere (Lakoff ve Johnson, 1980; Kövecses ve Szabo, 1996; Dobrovolskij ve Piirainen, 2005; Gibbs, 1994; Langlotz, 2006) göre deyimler, bir dilsel öge olarak değil, bireyin zihnindeki kavramsal dizgenin bir ürünü olarak görülmektedir (akt. Akkök, 2009). Bu durumda deyimler yalnızca onları oluşturan sözcüklerin dilsel olarak anlamlandırılması ile ilgili değil, kavramsal olarak işlenmesi ile ilgilidir.

### **2.3.1. Anlamsal Özellikleri Bakımından Deyimler**

Deyimler kalıplaşmış söz öbekleri olmaları bakımından incelendiğinde onları oluşturan sözcüklerin yerlerinin değiştirilemeyeceği, araya başka sözcüklerin yerleştirilemeyeceği ve yerine farklı sözcükler konulamayacağı Glucksberg (1993), Cieśllicka (2015), Aksoy (1988), Karabağ ve Coşan (2000), Can ve Ercan (2015) gibi farklı birçok kaynakta vurgulanmıştır. Ancak bu geleneksel deyim tanımlarının tersine kimi araştırmacılara göre deyimleri oluşturan söz öbeklerinde imgesel bağlantılar bulunduğu bu nedenle deyimisel yapıların günümüzde anlamsal olarak çözümlenebilen yapılar olduğu vurgulanmaktadır (Akkök, 2009; Cieśllicka, 2015). Buna göre birey zihnindeki bu bağlantıların ipuçlarını kullanarak deyimlerde yer alan söz öbekleri aracılığıyla deyimın anlamına ulaşabilir. Deyimde yer alan sözcüklerin tamamının temel anlamı dışında kullanılmasının deyimın anlaşılmasını da güçlendirdiği söylenebilir. Ancak sözcüklerden birinin temel anlamında kullanılması deyimın anlamına ulaşılmasında ipucu niteliğindedir.

Deyimler oluşurken kalıp bir yapı özelliği kazanır. Buna göre deyimler onu oluşturan sözcüklerle birlikte düzenlenerek yapılır. Deyimler yapılırken bir süreç içinde verilmek istenen deyimın anlamı farklı biçimlerle aktarılır. Bu anlam aktarımı dört biçimde gerçekleşir. *Deyim aktarması, ad aktarması, benzetme ve göndermeler*. Deyim aktarması bir kavramı anlatmak için benzerlik ilişkisine

dayanarak başka bir kavramdan yararlanma olarak tanımlanır (Uzun, 1991). Örneğin *fare deliğe sığmamış bir de kuyruğuna kabak bağlamış* deyiminde deyim aktarması yer almaktadır. Ad aktarmasında ise deyim aktarmasında söz edilen benzerlik yerine deyimse anlamın yapılanması ile deyim anlamı arasında bir ilişki olmasına denir. Örneğin *evde kalmak* deyiminde ad aktarması bulunur. Benzetme deyimse anlam yapılanması içinde hazır biçimde bulunur. Örneğin *iğne ipliğe dönmek* deyiminde anlam yapılanması *iğne iplik* sözcükleri ile hazır durumda verilmiştir. Son olarak gönderme ise deyim içinde geçmişte yaşanmış bir olayı barındırır. Örneğin *yağma Hasan'ın böreği* deyimi Osmanlı Devleti zamanında bir börekçide gelişen olaydan yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Deyimler genellikle kalıp özelliğindedir ve bu durum deyimse anlama ulaşmayı güçleştirebilir. Gencan'a (1979) göre kalıplaşmış öbekler ve takımlar anlamları ve yapıları kurallara bağlanamayan, açıklanması için derin incelemeler isteyen, yapısı değiştirilmeden başka dile çevrilemeyen dil varlıklarıdır (akt. Sinan, 2008). Bu nedenle dil öğrenen bireylerin deyimlerin kalıplaşmış olduğunu ve değiştirilemediğini kavraması bireyin deyimi doğru biçimde kullanmasını sağlayabilir.

### 2.3.2. Deyimlerin Kültürel Boyutları

Deyimler, dil öğrenirken çok önemlidir, çünkü çoğu zaman kültürel öğeleri içerir. Farklı kullanım sınırlılıkları vardır ve deyimi oluşturan etmenler sözkonusu olduğunda, belirsizlik yaratacak biçimde benzer görünebilirler (yüz bulmak, yüz çevirmek, yüz tutmak vb.) Littlemore ve Low'a (2006) göre belirsizlik yaratan etmenleri daha anlaşılabilir duruma getirmek için deyimlerin öğretiminde izlenebilecek aşamalar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Çocuklardan figüratif anlatımın kökeniyle ilgili varsayım üretmelerini istemek,
2. Varsayımları daraltmak ya da doğru varsayıma yönlendirmek,
3. Çocuklardan, deyim figüratif anlamını kökeni ve bağlamı birleştirerek yorumlamalarını istemek,

#### 4. Yorumlarını daraltmak ya da doğru yoruma yönlendirmek.

Anlatımı özgün kılan deyimler bir toplumun yapısını, dilini, belleğini yansıtan araçlardır. Deyimler ortaya çıktıkları toplumun geleneklerini, yaşam biçimlerini ve çeşitli özelliklerini aktarır (Özkan ve Gündoğdu, 2011). Kültürden kültüre değişiklik gösteren deyimlerden kimisi ait olduğu toplumda önceden gerçekleşmiş bir olayı anlatırken kimisi ise o toplumun yaşam biçimini ya da davranışı yansıtır. Deyimler oluştukları zamanlardan günümüze kuşaktan kuşağa aktararak ulaşmıştır. Deyimlerin günlük yaşamda sıkça kullanılmalarına karşın bilinen bir ortaya çıkış tarihlerinin olmamasına kimi araştırmalarda yer verilmiştir (Şahin, 2009). Buna göre deyimlerin ait oldukları kültürün bilinmeyen zamanlı bir geçmişi yansıttıkları ve anonim oldukları söylenebilir. Kimi kaynaklarda deyimler ortaya çıkarken bir kişinin yaratıcısı olduğu, zaman geçtikçe bu yaratıcının unutulduğu, deyimlerin halka mal edilip dilin ortak varlığı durumuna geldiğinden söz edilir. Bunun yanı sıra deyimlerin diller arasında anadilinden çevrilip farklı kültürlere taşındığı da düşünülür (Dinar, 2016).

Bireylerin deyimleri başarılı biçimde kullanması ortak kültürel temele bağlıdır. Birçok deyimın anlamı göz önünde bulundurulduğunda, deyimı başarılı biçimde anlama ve yordama, bu anlamları kimi kültürel bağlamlarda öğrenmeye bağlı olarak görülmektedir. Dolayısıyla deyimlerin kullanılması, kullanan bireyin toplumdaki (kültürdeki) yerinin dikkate alınmasını gerektirir. Bunun nedeni, deyimlerde yer alan kültürel tarihin, olayların, davranışların ve duyguların fazla olmasıdır (Colston, 2015). Bu nedenle deyimler yorumlanırken ait olduğu kültürün öğeleri göz önünde bulundurulmalıdır.

#### 2.3.3. Deyimlerin Anlaşılmasına Yardımcı Etmenler

Deyimin anlamına ulaşılırken onu oluşturan sözcüklere ve deyimın tamamına bir bütün biçiminde bakılarak sınıflandırılan birtakım etmenlerden yararlanılır. Deyimlerin anlaşılmasına yardımcı olacak temel etmenlere bakıldığında bunların başında *bağlam*, *tanınırlık* ve *saydamlık* gelir (Glucksberg, 2001). Deyim türleri işlevlerine göre ayrılır ve deyimleri oluşturan sözcükler bir araya getirilebilirlik

boyutunda incelendiğinde bağlamsal olarak sınıflandırılır. Bağlamsal açıdan incelendiğinde deyimlerin bir bağlam içinde verilmesi deyim anlamına ulaşılmasını kolaylaştırır. Bayat ve Çetinkaya'ya (2014) göre bağlam içinde verilen deyimlerin bağlamsız verilenlere oranla daha iyi anlaşıldığı saptanmıştır. Bunun nedeni deyimlere ilişkin gereksinim duyulan anlamsal bilgiyi bağlamın sağlamasıdır.

### **2.3.3.1. Bağlam Bakımından Deyimler**

Deyimi oluşturan sözcüklerin anlamlarından deyim anlamı türetilemez ancak tümcenin bütününde dilbilimsel çözümleme yapıldıktan sonra deyim anlamı aranır (Hillert, 2014). Deyimler gibi üst düzey dil becerileri, bir tümce ya da metnin içinde ve düşünceler arasında alıcıya verilerek bağlamla bütünleştirebilir. Bağlam, deyimle ilgili önemli ipuçları taşısa da okuduğunu ya da dinlediğini anlayabilme, değişmeceli anlamları tanıyabilme ve kavrayabilme birtakım dil becerileri gerektirir (Pinto ve diğ., 2011). Öte yandan, küçük çocuklar okuduğunu ya da duyduğunu anlarken düşük düzeyli dil becerileri yeterli olabilir. Levorato ve diğerlerine (2004) göre çocuklar, figüratif anlatım türlerinden biri olan deyimlerle bağlam içinde karşılaştığında şu olumlu boyutlara erişebilir:

1. Bağlam tarafından sağlanan bilgileri kullanarak sözcüklerle tüm tümcenin anlamına ulaşabilir.
2. Başka bir olası anlamdan belirli bir sözcük seçebilir.
3. Bağlamsal olarak uygunsuz anlamları askıya alabilir.
4. Bağlamın anlamını izleyerek verilmek istenen anlama ulaşabilir.

Figüratif dil ve okuma becerisi arasındaki ilişkiyle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Wiejak, 2014; Levorato ve diğ., 2004). Yapılan çalışmalar okuduğunu anlama becerisi düşük olan İtalyan ve İngiliz çocuklarının metin anlama düzeyinin bir deymi anlama ve üretme yeteneğini öngördüğünü göstermiştir (Cain ve diğ., 2005; Levorato ve diğ., 2004). Kısaca okuma ve dinleme becerisinin düşük olması bağlam içinde geçen figüratif anlatımların belirlenmesini ve doğru yorumlanmasını güçleştirir. Palmer ve Brooks'a (2004) göre, figüratif anlatımların sözlü dilde yaygın olarak kullanılmasına karşın, birçok okur onlarla bir bağlam içinde karşılaştığında

yorumlamakta güçlük çekmektedir. Anlamadaki bu güçlükler okuma isteğinden caydırmaya, ileri yaşlarda dil gelişiminde ve okuryazarlık kazanımında gecikmeye neden olabilir (Wiejak, 2014). Bu nedenle özellikle erken yaşlarda deyimlerle sık karşılaşıldığı düşünülerek okuma ve dinleme becerilerinin bu yaşlarda gelişmesine yardımcı olunmalı, okumaya isteklendirilmeli ve yaş göz önünde bulundurarak uygun dil kullanımına sahip kitaplar seçilmelidir. Çocukların okuma ve dinleme becerileri geliştikçe dil becerileri de gelişebilir. Dolayısıyla ileri düzeyde okuma ve dinleme becerilerine sahip çocukların bağlam içinde yer alan deyimlerin anlamlarına kendiliğinden ulaşmaları beklenebilir.

### **2.3.3.2. Tanınırlık Bakımından Deyimler**

Bir deyimle günlük dildeki karşılaşma düzeyine *tanınırlık* denir. Deyimlerin günlük yaşamda karşılaşılma sıklığına bakarak tanınırlık derecesi belirlenir. Sıkça karşılaşılan deyimlerin tanınırlık dereceleri yüksektir. Tanınırlığın çocukların deyimleri anlamasına katkısı vardır. Çalışmalardan elde edilen bulgular, yüksek tanınırlık ölçüsüne sahip olan deyimlerin 7 yaş için düşük tanınırlık ölçüsüne sahip deyimlere göre daha kolay anlaşıldığını ancak 9 yaş için deyim türleri arasında bir fark olmadığını göstermiştir (Levorato ve Cacciari, 1992). Buradan yola çıkarak bireylerin yaşantı ve deneyim süreleri arttıkça deyimleri tanıma düzeylerinin de arttığı öngörülebilir. Daha önce duyulmamış ya da kullanılmamış deyimler birey tarafından çevreden edinilmeye başlandığında belleğe alınır ve tanınmaya başlanır.

Giora'ya (2003) göre tanıdık olan deyimsel anlatımlar, tanıdık olmayan deyimsel anlatımlardan daha hızlı işlenir. Tanınırlığı yüksek olan deyimler düşük olan deyimlere göre her zaman daha hızlı okunur. Çünkü tanınırlığı yüksek olan deyimlerin bilinçte bulunması ve yorumlanması daha kolaydır. Ayrıca dil kullanıcısı taşıdıkları figüratif anlama daha kolay ulaşır. Genellikle tanınırlığı düşük olan deyimleri oluşturan sözcüklerin temel anlamları akla gelir (Cieślicka, 2015). Nippold ve Rudzinski (1993) de yaptıkları araştırmanın sonucunda tanınırlığı yüksek deyimlerin açıklanmasının genellikle tanınırlığı orta ve düşük olan deyimlere göre

daha kolay olduğunu, figüratif anlatımları öğrenmenin bu tür anlatımlarla karşılaşma düzeyiyle ilgili olduğundan söz etmişlerdir.

#### 2.3.3.3. Saydamlık Düzeyi Bakımından Deyimler

Deyimler ayrıca, saydamlık boyutuna bakılarak sınıflandırılır. Buna göre bir deyimın anlamı, onu oluşturan sözcüklerin anlamlarından çıkarılabileceği ölçüde *saydam* ve *opak* olarak değerlendirilir (Glucksberg, 2001). Deyimden çıkarılacak olan anlamla onu oluşturan sözcüklere bakıldığında ikisi arasında düşük bir ilişki bulunan ya da yakından herhangi bir ilişkisi bulunmayan sözcüklerin yer aldığı deyimlere opak deyimler denir. Örneğin *ocağına incir dikmek* deyimine bakıldığında, deyimde yer alan sözcüklerin, yani deyimi oluşturan bileşenlerin, deyimden çıkarılması beklenen birinin evini barkını dağıtmak anlamıyla bir ilgisi olmadığı söylenebilir. Saydam deyimler ise, deyimden çıkarılacak olan anlamla deyimi oluşturan bileşenlerden en az birinin anlamı arasında yakın bir ilişki bulunan deyimlerdir. Kendini tutamayarak bir süre uyumak anlamına gelen *uykuya dalmak* deyimi bileşenlerine bakılarak incelenirse uyku sözcüğünün uyumak, dalmak sözcüğünün ise içinin geçme durumunu çağrıştırması nedeniyle bu deyimın görece saydam bir deyim olduğu söylenebilir. Yarı saydam deyimler ise, deyimde yer alan sözcüklerden yalnızca birinin sözlüksel anlamıyla kullanıldığı deyimlerdir. Örneğin fiziksel olarak acı duymak anlamına gelen *canı yanmak* deyimini oluşturan sözcüklerden yalnızca can sözcüğünün temel anlamının deyimsel anlamla doğrudan ilişkili olduğu bu nedenle de yarı saydam bir deyim olduğu söylenebilir.

#### 2.4. Deyimlerin Edinimi

Kültürel etmenleri taşıyan dilin ana bileşenlerden olmaları yanında, benzetme yoluyla oluşmaları ve değişmeceli özellik taşımaları nedeniyle, dil ve düşünce bağlamında etkileşim yaratan deyimlerin birer anlatım türü olarak kullanılma gereksinimi vardır (Baş, 2013). Bireylerin bu gereksinimi karşılayabilmeleri için yaşamlarının büyük bir bölümünde karşılaştıkları deyimleri fark etmesi, tanınması ve anlamlandırması gerekir. Bu becerinin kazanılması için yeterli eğitim ortamlarının

sağlanması önem taşır. Deyim ediniminin, bilişsel gelişimle aynı doğrultuda mı yoksa ayrı bir düzenek temelinde mi ilerlediği alanyazında tartışma konusu olmuştur (Uysal, 2015a). Buna göre deyimler bireyin bilişsel becerilerinin gelişimiyle paralel biçimde ya da kendine özgü ve dizgesel bir biçimde edinilebilir. Ruhdibilim uzmanları, deyimlerin edinilme ve yorumlanma biçimini uzun zamandır tanımlamaya çalışmaktadır.

Yaygın görüş, deyimlerin anadilinde öğrenilmiş değil sonradan edinilmiş sözvarlıkları olduğu yönündedir (Dalak, 2017). Bireyler dilin içinde sıklıkla karşılaştıkları deyimleri yaşamın ilerleyen aşamalarında edinmeye devam edebilir. Öte yandan Levorato'ya (1993) göre deyimler anlamlandırılırken tek ya da hep süren bir süreç olarak düşünülmemelidir. Çünkü bireylerin bilgi birikimi ve dili işleme becerisinin yeterliliği gibi çeşitli etmenler deyimleri anlamlandırmayı etkileyebilir. Cook (2014), dili işleme yeteneğinin gelişimsel bir çalışmada en önemli etmen olduğunu bu nedenle de bireylerin farklı oranlarda öğrendiğini ve bu durumun her zaman kuramsal çerçevelerin uygulanmasında dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Deyimlerin ediniminin nasıl gerçekleştiğine ilişkin belirgin bir tanım olmasa da bireylerin öğrenme farklılıklarının deyim ediniminde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Deyimler bölünebilen yapılar değildir, çünkü değiştirilemezler. Deyimleri oluşturan sözcükler doğrudan deyimsel anlamla eşlenemez ve çeşitli özelliklere göre farklılık gösterir (Glucksberg ve diğ., 1993). Bu nedenle nöropsikolojik bulgulara göre, bir deyim anlamı doğrudan ve bütünsel olarak bellekten alınır. Deyimlerin edinilirken biçimsel olarak tek sözcük birimleri gibi işlem gördüğü düşünülür ve deyimler diğer sözcük birimleriyle birlikte zihinsel sözlükte saklanan uzun, biçimbirimsel olarak karmaşık sözcüklerdir (Swinney ve Cutler 1979). Deyimler birey tarafından tanınırken birden çok sözcükten oluşan diğer kalıp anlatımlar gibi tanınabilir. Deyimin anlamına ulaşılırken onu oluşturan sözcükler bir eleme işleminden geçer gibi bellekten geçirilir (Glucksberg, 2001). Hemen her deyimde anahtar sözcük denilen bir sözcük vardır. Bu sözcüğe gelinceye kadar deyim vermek istediği anlam anlaşılamayabilir. Bir deyim anlamına ulaşıldıktan ve deyim

tanındıktan sonra bellekte tekil bir birim olarak saklanabilir. Bu anlayışa yakın bir görüşe göre (Gibbs, 1984), bireylerin deyimleri edinirken hiçbir biçimde dilbilimsel çözümlemeye girmediğinden, deyimın gerçek anlamı atlanarak deyim dizisinin figüratif anlamına eriştiğinden söz edilmiştir.

Daha önceki deyim anlama modellerinden biri olan *Deyim Listesi Modeli*, 1973 yılında Bobrow ve Bell tarafından tasarlanmıştır. Bu model dinleyicinin önce deyimdeki sözcüklerin gerçek anlamlarıyla bir yoruma erişmeye çalıştığını öne sürer, daha sonra bu yorumun başarılı olmadığını ya da dilsel çözümlemenin yorumlanabilir bir sonuç üretmediğini düşünerek dinleyici zihinsel sözlükteki deyimı arar. Bobrow ve Bell (1973) iki saat arayla yapılan iki deneyden oluşan 414 lisans öğrencisi ile bir deney yapmıştır. Bu deney, deyim işlemenin sözcüksel belirsizliklerin işlenmesini yansıttığı düşüncesini araştırmaya odaklanır. Katılımcılara birtakım tümceler okunmuş, daha sonra gerçek ve deyimsel anlamların yer aldığı bir test yapılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların verdikleri yanıtlara göre kaydedilmiştir. İlk testin sonuçları katılımcıların önce deyimsel anlamı belirlediklerini göstermiştir. İkinci testte ise anlamlandırılması daha güç olan deyimler kullanılarak ilk test gibi yinelenmiştir. Katılımcıların ikinci testte yer alan deyimsel anlamları birincisi kadar çabuk tanımlayamadıkları ve bireylerin iki ayrı işleme düzeneği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, o zamandan beri yapılan çalışmalar bu sonucu doğrulamamıştır (Gibbs 1980; Ortony, Schallert ve diğ., 1978). Çünkü ortaya atılan bu modelin bilişsel düzeyde çok verimli olmadığı ve deyimlerin kalıp sözcükler kadar kolay anlaşılabilirdiği düşünülmüştür.

80’li yıllarda deyim araştırmalarına duyulan ilgi sayısı artmış ve birçok yeni kuram gelişmeye başlamıştır. İlk olarak Gibbs (1980) *Doğrudan Erişim Modeli*’ni önermiştir. Bu model, figüratif anlamın bellekte aranması ve doğrudan zihinsel sözlükten alınmasıyla ilişkilendirilmiştir. Doğrudan Erişim Modeli’ne göre dinleyici herhangi bir sözcük dizisini birim birim ayrıştırırken deyimsel anlamı zihinsel sözlükte arar ve bu durum deyimsel anlama ulaşmak için daha üretken ve bilişsel bir yaklaşımla sonuçlanır. Bu model, Glucksberg (1993) tarafından desteklenmiş ve en hızlı yöntem olarak değerlendirilmiştir. Buna göre deyimsel anlama ulaşmadan önce

deyimlerin dinleyicinin sözcüksel, sözdizimsel ve anlambilimsel işlemlerinden geçmesi gerekmemektedir. Doğrudan Erişim Modelini öneren Gibbs'in (1980) bir araştırmasında deyimlerin anlamlandırılmasında bağlam, *koşulsuz anımsama (free recall)* metinleri ve konuşmayı içeren üç deney yapılmıştır. Koşulsuz anımsama, bir öğenin bellekten çağırılması sırasında çağırışın amacıyla tanımlama yapılmasıdır (Gibbs, 1980). Birinci aşamada, deyimlerin bir bağlamda kullanıldığı yazılı bir deney yürütülmüştür. İkinci deney, birinci deneyden gelen uyaranları çoğaltmış ve konuşmalar kaydedilerek serbest anımsama kullanılmıştır. Üçüncü deneyde ise bir deyim yorumlanmasının, o deyim anımsanması için etkili olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda, her durumda, deyimlerin bellekten kolayca alındığını bulgulanmıştır.

Deyimlerin edinimi ve anlamlandırılmasına ilişkin yapılan çok sayıda araştırma ve ortaya atılan birçok kuram olduğu söylenebilir. Deyimsel anlamın deyim kendi bileşenlerinden anlaşıldığı ve bu nedenle deyim ediniminin güç olduğu düşünülse de bu deyimler ezberlenip zihinsel sözlüklerde bir tek sözlükbirim olarak saklanabilir. Ancak, daha önce deyimle karşılaşılmanın ve buna karşın değişmez olduğu, bu nedenle de deyim olduğu belirlenebiliyorsa, deyimsel anlam içinde geçtiği bağlamdan çıkarılabilir. Önemli olan bir diğer nokta, okuyucunun ya da dinleyicinin, tümce içinde bir deyim olduğunu ve deyim yerini belirleyebilmesidir. Bunun yanında deyimsel anlamın onu oluşturan sözcüklerin gerçek anlamlarıyla eşleşmediğini belirleyebilmeli, ardından yoruma yardımcı olması için bağlama bakabilmelidir.

## **2.5. Çocuklarda Deyimleri Anlama ve Üretme Becerilerinin Gelişimi**

Pinker (1996), dil öğrenilebilirliği ve dil gelişimi kuramını dil edinim sürecinin belirli parçalarından oluşan ve bu parçaların toplanarak dilin sorunsuz edinilip geliştirilmesini sağlayan ilk kapsamlı kuram olarak tanımlar. Kuramın temel varsayımı, çocukların doğdukları andan sonra dilbilgisi kurallarıyla ve dilin sözcüksel girişlerini elde etmek için tasarlanmış algoritmalar ile donatılmış olmasıdır. Bu donanım çocukların ilk yıllarında başlayan gelişim sürecinde dil

edinimini kolaylaştırır. Ancak üst düzey dil becerilerinin ediniminin temel dil edinimine oranla daha geç tamamlandığı düşünülür. Çünkü figüratif anlatımları yorumlamak düz anlamlı anlatımları yorumlamaktan daha karmaşıktır (Deamer, Pouscoulous ve Breheny, 2010). Bir figüratif dil türü olan deyimlerin üst düzey dil becerilerinden olduğu söylenebilir. Çocuklara deyimleri ve deyimleri içeren sözcüklerin bilmedikleri anlamlarını öğretmek çocuklar için ilgi çekici olabilir. Ancak bunun için çocukların dili soyut bir düzeyde anlayabilmesi gerekir. Çünkü figüratif dil sözcüklerin gerçek anlamının ötesine geçmeyi içerir. Bu nedenle çocuklar sözcükleri belirli anlatımlarla ya da tümcelerle birleştirerek yeni ve tamamen ayrı bir anlama ulaşılabilirdiğini sezmelidir.

Deyimler dil edinimi süreci içinde önemli rol oynayan yapı taşlarıdır. Bir dili edinme, yalnızca o dilin dilbilgisi kurallarını iyi bilmekle ilgili değildir, dildeki özel oluşumları ve barındırdığı deyimleri edinmek de bu bilginin bir parçasıdır. Ayrıca anadilinde figüratif dil edinilirken bunun çocuklardaki dil gelişimine bağlı olarak değiştiği, ancak başka özel bir beceri istemediğine de yer verilmiştir (Güneş, 2009). Deyimleri edinirken çocukların izlemesi gereken yol ve geliştirmesi gereken süreç ve nasıl daha kolay edinildiği ile ilgili kesin bir bilgi olmamasına karşın Glucksberg'e (2001) göre, deyimler diğer kalıp anlatımlar gibi ezberlenmelidir. Bireye ve deyim türüne bağlı olarak, bu işlemin çok kolay ya da güç olduğu söylenebilir. Deyimlerde özellikle dilsel çözümleme yapıldığında sözcüksel anlam deyimsel anlam ile tutarlıysa ve bunlar aynı zamanda saydam deyimlerse kendi anadilini (ya da dillerini) öğrenen çocukların deyimleri edinimi daha kolay olur. Bu yolla çocuklar deyimleri dildeki diğer söz öbekleri gibi ele alır. Çocuklar bir deymi öğrendiklerinde deyim anlamı ve deyim dilsel bileşenleri arasında bağlantı kurar. Bu bağlantılar daha sonra deyimlerin diğer olası anlamları ile örtüşebilecek bağlantıları örter.

Gelişimsel çalışmalar, çocukların deyimleri anlamlandıramadıklarında içinde bulunan sözcükleri ayırarak yorumladıklarını ve dolayısıyla kimi zaman deymi oluşturan sözcüklerin temel anlamlarını deyimsel anlam sanarak belleklerine işlediklerini savunur (Ackerman, 1982). Levorato ve Cacciari'ye (1999) göre çocuklar deyimleri ayrışamayan söz öbekleri olarak öğrenmelidir. Çünkü genellikle

deyimi oluşturan sözcükler ile deyimsel anlam uyumlu değildir. Kimi çalışmalarda (Cacciari ve Glucksberg, 1990; Gibbs, 1994) deyimın anlamına yalnızca bütün olarak ulaşılabildiğinden söz edilirken kimilerindeyse (Gibbs, Nayak, Bolton ve Keppel, 1988) bu durumun tüm deyimlerde böyle olmadığından, deyimlerin anlamlarının anlamsal çözümlenebilirlik düzeyleri açısından bir farklılık gösterdiğinden söz etmişlerdir. Buna göre deyimlerden kimisi, anlamına ulaşılırken daha kolay yordanabilir. Bu, içinde yer alan sözcüklerin deyimsel anlama ulaşırken ipucu niteliğinde olup olmadığıyla ilgilidir. Deyimler edinilirken içinde yer alan ipuçlarından yararlanılması, anlama ulaşılırken daha etkili ve kolaydır.

Gelişimin önemli bir boyutu olan bilişsel gelişim, biyolojik olgunlaşma ve çevresel deneyimler sonucunda bilişsel süreçlerin aşamalı olarak yeniden düzenlenmesidir. Bu süreç Piaget'e göre dört aşamalıdır: duyu-hareket dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemi (Ghazi ve Ullah, 2015). Deyimlerin edinimi çocuklarda somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçişten sonra daha kolaydır. Somut işlemler dönemi içindeki çocuğun (7–11 yaş) dünyayı ve olayları algılayış biçimi daha doğrudandır ve problemleri ancak zihinsel olarak algılayıp çözebilirler ve henüz soyut kavramları tanımlayamazlar. Ancak soyut işlemler dönemi içinde bulunan bir çocuk (12 yaş ve üzeri) problemleri zihinsel boyutta ve somut olarak çözer. Çocukların düşünme biçimleri ve davranışları soyut işlemler döneminde yavaş yavaş yetişkinlere benzer bir duruma gelmeye başlar. Toplumsal yapıyla, ideolojilerle, felsefeyle ilgilenmeye başlayan çocuk soyut olan bu kavramları geliştirmeye başlar. Deyimlerin de içinde toplumun kültürünü, yaşam biçimlerini barındırdıkları düşünüldüğünde çocuklar için bunları soyut dönemde edinmek önceki dönemlere göre daha kolaydır. Ancak bu, önceki dönemlerde bulunan bir çocuk için deyimleri edinemez ya da deyimlerin anlamlarını doğru bir biçimde yorumlayamaz demek değildir.

Figüratif anlamda olmaları, gerçek ve düz anlamdan uzak etkili bir anlatım amaçlamaları açısından deyimler bir dilde edinilmesi güç birimler olarak görülür. Bununla birlikte yanlış öğrenildiği zaman yanlış yorumlanmalara ve kullanımlara yol açacak olan deyimler doğru öğrenildiğinde ve doğru yerde kullanıldığında çocukların

konusma dillerinde kendilerine güvenme düzeylerini artırdığına ve onları iyi birer konuşmacı durumuna getirdiğine kimi çalışmalarda yer verilmiştir (Güneş, 2009). Ayrıca Kara, Kayabaşı ve Alkayış'a (2006) göre yapılan çalışmalar, deyimleri anlamlandırmanın, zeka düzeyine, okuma-anlama ve dinleme-anlama becerilerinin gelişmesine eşlik edebileceği yönündedir. Sözü edilen bu diğer becerilerin gelişmesi deyimlerin anlamlarının doğru öngörülmesine de yardımcı olur.

Levorato (1993; akt. Uçgun ve Çetinkaya) çocukların deyimleri kavrama konusundaki gelişimlerini 0-5 yaş aralığında altı aşamalı bir model üzerinden açıklamaktadır. Buna göre 0 aşamasında 6 yaşından küçük çocuklar deyim oluşturamayan bileşenleri temel anlamıyla işlemleyerek onu yorumlar. Birinci aşamada erken çocukluk döneminde 6 yaşında çocuklar deyimlerin imgesel niteliğini kavramaya başlar. Fakat o zamana kadar temel anlamda işlemlemeye devam ederler. İkinci aşamada, 7-8 yaşlarında deyimleri yorumlamada bağlamı kullanmayı öğrenirler ve deyimleri işlemlerken yorumlayıcı yöntemlere başvurarak, temel anlamıyla yorumlama davranışlarını azaltmaya başlarlar. Üçüncü aşamada, 9-10 yaşlarında deyimlerin figüratif anlamını edinmeye başlarlar. Fakat çocuğun deyim edinimi henüz sınırlıdır. Dördüncü aşamada, çocuklar tanınırlığı yüksek deyimleri çözümleyebilirler. Son aşamada, çocuk eksiksiz imgesel dil örgüsüyle deyimlerin imgesel anlamına yönelik yorumunu yapabilir. Bu modelde, çocukların uyarılarla karşılaşma sıklığına göre anlamsal çözümleme ve bağlamsal çıkarım becerilerinin daha hızlı yapılabileceği ve deyimleri kavrama konusundaki gelişimin de daha erken sağlanabileceği belirtilmektedir.

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Okulöncesi dönemde çocukların deyimsel anlama becerilerinin incelenmesine yönelik Türkçede ve başka dillerde yapılmış az sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Deyimlerin anlaşılmasını konu edinen araştırmalar, genellikle daha ileri yaş grupları için yapılan araştırmalardır. Diğer araştırmalar ise deyimlere dilbilgisel açıdan yaklaşarak okulöncesi dönem çocukların deyimleri edinim ve anlamlandırma becerilerine yönelik araştırmalardır. Başka dillerde yapılan çalışmaların kimisi, bu

araştırmayla benzer doğrultuda farklı çalışmalar yer almaktadır. Bu bölümde, daha önce yapılan ilgili araştırmalara yer verilecektir

Arslan ve diğ. (2019) “*Okul Öncesi Öykü Kitaplarındaki Deyimler ve Çocukların Bu Deyimlere İlişkin Algıları*” adlı çalışmalarında erken çocukluk dönemi resimli çocuk öykü kitaplarında yer alan deyimlerin neler olduğu ve okulöncesi çocuklarının bu deyimleri nasıl algıladıklarını çizdikleri resimler ile incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bağımsız bir anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu 19 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların deyimleri anlamada güçlük çektiği, resimleri çizerken öykü kitabının resimlerinden ve deyim cümlede geçen açıklamasından etkilendikleri görülmüştür. Buna göre, çocuk kitaplarında geçen deyimlerin anlamlarını açıklayan anlatımlara yer verilmeli ve kitaplardaki resimler deyimlerin anlamlarını destekleyen nitelikte olmalıdır.

Pektaş (2014) tarafından yapılan “*Okulöncesi Dönem Resimli Çocuk Kitaplarındaki Dil Sanatlarının İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tezinde okulöncesi dönem resimli çocuk kitaplarındaki dil sanatlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 180 adet resimli çocuk kitabı oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre incelenen kitapların %21,7’sinde hiç deyim kullanılmazken, %18,9’unda 5 ve daha üstünde deyim kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen resimli çocuk kitaplarında dil sanatlarının ortalamasına bakıldığında deyim en sık kullanılan dil sanatı olduğu yönünde bir değerlendirme yapılmıştır.

Baş (2013) “*İlköğretim Okulları İçin Hazırlanan Deyim Sözlükleri Üzerine Bir Değerlendirme*” adlı araştırmasında deyim sözlüklerinin, yeterlilik, içerik/kapsam ve biçim açısından özelliklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından ve aynı hedef kitlenin okuma materyallerinden seçilen 100 deyim, beş ayrı yayınevinde yayımlanmış deyim sözlüklerinde taranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deyim sözlüklerinin, öğrencilerin başvurularını karşılama açısından yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Türkben (2019) “*Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Deyim Varlığı ve Öğretimi Açısından İncelenmesi*” adlı araştırmasında ilköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını deyim varlığı, sıklığı ve öğretimi yönüyle incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe ders kitabı metinlerinin deyim varlığı açısından zengin olmadığından, deyim öğretiminde de çeşitli sayıda yöntem ve tekniğin kullanılmadığından söz edilmiştir. Araştırmanın sonuç bölümünde bu durumla ilgili önerilere yer verilmiştir.

Uysal (2015a) “*Çocuk Dilinde Deyimlerin Anlamlandırılması ve Öntürlük Etkisi*” adlı yüksek lisans tezinde deyimlerin bileşen adlarının öntürlüğü (zihinden çağırılma ve kavranma) ve deyim anlamlandırılması arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma grubu okulöncesi dönemde öğrenim gören çocuklarından ve 3. sınıf, 5. sınıf ve 8. sınıf çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre okulöncesi grubu, ağırlıklı olarak deyimlerin gerçek anlamını seçmiş olup, diğer gruplarda ise ilerleyen yaşla birlikte değişmeceli anlama bir yönelim gözlenmiştir.

Uçgun ve Çetinkaya (2016) “*Gülten Dayıoğlu’nun Öykülerindeki Deyimlerin Tanınırlık ve Saydamlık Dereceleri Bakımından İncelenmesi*” adlı araştırmalarında 8 yaş ve üstü okuyucular için yazılan öykülerdeki deyimleri saydamlık ve tanınırlık dereceleri bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre incelenen yapıtlarda saydamlık derecesi bakımından en çok, kısmen ilişkili deyimlerin yer aldığı ve deyimlerin büyük oranda orta düzeyde tanındığı belirlenmiştir. Ayrıca, deyimlerin tanınırlık düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaştığı, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Kara (2015) “*Figüratif Yeterliliğin Erken Kazandırılması: Yedi ve On Bir Yaş Arasında Türkçede Deyimsel İfadelerin Anlaşılması*” adlı doktora tezinde erken çocukluk dönemindeki çocukların 9 yaşından sonra deyimleri anlama ve yorumlamasının aşamalı olarak ivme kazandığından söz etmiştir. Bu teze göre deyimsel anlatımların edinimi yaş, tanınırlık, saydamlık, bağlamsal bilgi ve kavramsal yapılar gibi etmenlerden yoğun olarak etkilenen aşamalı ve uzun süreli bir

süreçtir. Çocuklar dil işleme becerilerini ve genel dünya bilgilerini dikkate aldıklarında deyimleri edinim başarımlarında farklılık gösterebilirler.

Uysal ve Gökmen (2016) “*Tek Dilli Çocuklarda Deyimlerin Anlamlandırılması ve Öntürlük Etkisi*” adlı anasınıfı, 3., 5. ve 8. sınıf düzeyindeki Türkçe tekdilli çocukları kapsayan araştırması deyimlerin anlamlandırılması ve bileşen adların öntürlüğü arasındaki ilişkiyi sorgulayan bir çalışmadır. Bu araştırma sonrasında öne çıkan sonuçlardan biri çocukların deyimleri 10 yaşından sonra, bilişsel süreçlerle paralel olarak doğru biçimde anlamlandığı ve yetişkinlik dönemine kadar düzenli olarak deyimleri anlamlandırma yetisinin arttığıdır.

Mertol ve diğ. (2016) “*Üstün Zekalı Öğrencilerin Deyim Algılarının Belirlenmesi*” adlı çalışmasında altı farklı bilim ve sanat merkezine devam eden 10-12 yaş grubundaki üstün zekalı 71 öğrencinin deyim algısının incelenmesini amaçlamıştır. Öğrencilerden kendi seçtikleri deymi anladıkları anlama göre resmetmeleri istenmiştir. Elde edilen resimlerle öğrencilerin deyimleri gerçek anlamına göre mi yoksa değişmeceli anlamına göre mi resmettikleri saptanmıştır. Sonuçlara göre, araştırmaya katılan 71 öğrenciden 46’sı deyimlerin sözcük anlamını kullanarak deyimleri resmetmiştir. Deyimleri resmetmesi istenen öğrencilerin 3’ü deyimleri deyimsel anlamına uygun olarak çizmiştir ve öğrencilerden 22’si deyimleri hem gerçek hem değişmeceli anlamına göre resmetmiştir.

Güneş (2009) “*Yabancı Dil Öğretiminde Deyim Öğretimi: Yöntemler, Teknikler ve Uygulamalar*” adlı araştırmasında yabancı dilbilgisi ve kullanımları açısından deyimlerin önemine, anadilde deyim öğrenimine ve deyimleri anlama sürecine değinmiştir. Bu çalışmada yabancı dilde deyim öğrenimi ve ediniminin bu süreçte ikinci derecede önemli olduğu ve müfredat derslerinde mutlaka verilmesi gerektiğinden, bu gerekliliğin kanıtı olarak deyimlerin dildeki geniş yeri gösterilerek yer verilmiştir. Ayrıca bu çalışmada imgesel dilin anadilinde öğreniminin 11-12 yaşına kadar gerçekleşmediği ve yapılan birtakım araştırmalara göre 5 yaş çocuklarının kendiliğinden değişmece ürettiği ve imgesel dili anlamaya başladıklarına yönelik bilgi verilmiştir. Yabancı dilde deyim öğretimine yer verilmeden önce anadilinde deyimlerin edinimi üstünde durulmuş, yapılması ve

geliştirilmesi önerilen çeşitli öğretim biçimlerine ve deyimlerin ediniminin dil içinde oldukça önemli olduğuna sıkça değinilmiştir.

Bayat ve Çetinkaya (2014) “*Tanınırlık ve Saydamlık Derecesi Bakımından Deyimlerin Anlaşılabilirliği*” adlı araştırmalarında deyimlerin tanınırlık ve saydamlık derecesi açısından ne düzeyde anlaşıldığını incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcılar 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenimlerini sürdüren öğrencilerden oluşmaktadır. Tanınırlık ve saydamlık açısından üç farklı derecede 36 deyim verilmiş olup bir bağlam içinde verilen deyimlerin anlamlarını yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların tanınırlık açısından yüksek dereceli deyimleri ve saydamlık açısından orta dereceli deyimleri daha iyi anladığı, tanınırlık düzeyi yüksek ve düşük olan deyimler ile saydamlık derecesi yüksek ve düşük olan deyimlerin anlaşılmasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların sınıfları ve öğrenim gördükleri okullar, sosyo-ekonomik derecelerine göre farklılık göstermiştir.

Levorato ve Cacciari (1992) “*Çocukların Deyimleri Anlama ve Üretimi: Bağlam ve Tanınırlığın Rolü*” adlı araştırmalarında 7 ve 9 yaşlarındaki çocuklarda deyimlerin tanınırlığıyla deyimleri anlamaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 152 öğretmen, 80 çocuğun 85 deyme ne sıklıkta maruz kaldığını değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlar, deyimlerin tanınırlık düzeylerinin daha büyük yaş grubundaki çocukların deyim anlamalarında daha küçük bir rol oynadığını göstermiştir. 7 yaşındaki çocuklar için deyimlerin tanınırlık düzeyleri deyimleri anlamlandırmalarında önemli olarak bulgulanırken, 9 yaşındaki çocuklar için önemli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Levorato ve Cacciari (1999) “*Çocuklarda Deyimsel Kavrama: Anlamsal Çözümenebilirlik ve Bağlam Etkili mi?*” adlı çalışmasında 7 ve 9 yaş grubundaki çocukların bağlamsal ve anlambilimsel çözümleme düzeyi açısından deyimleri kavrama yeteneğini araştırmayı amaçlamıştır. Dilbilimsel bir bağlamda sunulan anlamsal olarak çözümlenebilen ve çözümlenemeyen deyimlerin anlaşılma düzeylerini çoktan seçmeli bir ölçek kullanarak test etmişlerdir. Araştırma sonucunda deyimssel bir anlatımın anlamsal çözümlenebilirlik düzeyinin, deymi anlama

yeteneğini tetiklediği bulgulanmıştır. Sonuçlar, çocukların gerçek dışı anlatımları yorumlamak için kullandıkları yöntemler açısından tartışılmıştır.

Nippold ve Rudzinski (1993) “*Deyimlerde Tanınırlığın ve Saydamlığın Açıklaması: Çocuk ve Ergenlerde Gelişimsel Bir Çalışma*” adlı araştırmasında 11, 14 ve 17 yaşında 150 katılımcı ile çocuklar ve gençlerin deyimleri anlamlandırmasında görülen güçlük derecelerindeki farklılıkları incelemek amaçlanmıştır. Bu güçlük derecelerindeki farklılıkları açıklamak amacıyla deyimlerin tanınırlığına ve saydam/opak olmaları boyutuna bakılmıştır. Çocuklara ve gençlere her biri kısa olan öyküler bağlamında 24 farklı deyim sunulmuş ve katılımcılardan deyimlerin anlamlarının yazılı olarak açıklanması istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yaş ilerledikçe deyimlerin anlamlandırılmasının kolaylaştığı ve tanınırlığı yüksek olan deyimlerin, tanınırlığı orta veya düşük olan deyimlere oranla daha kolay tanındığı ortaya çıkmıştır.

Nippold ve Taylor (1995) “*Gençlerde Deyim Anlayışı: Tanınırlık ve Saydamlığın Daha İleri Düzeyde İncelenmesi*” adlı araştırmasında 150 katılımcıdan oluşan 5., 8. ve 11. sınıf öğrencileriyle deyimlerin tanınırlığını ölçmeyi ve saydam/opak olmaları boyutunun incelenmesini amaçlamıştır. Sonuçlar doğrultusunda çalışmada tanınırlığı yüksek ve saydam olan deyimlerin, tanınırlığı düşük ve opak olan deyimlere oranla daha kolay anlaşıldığından söz edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları aynı zamanda gençlik döneminde olan bireylerin deyimleri edinimi ve anlamlandırma süreçlerinin gelişimini inceleyen gelecekteki araştırmalar için yol gösterecek nitelikteki sonuçları ortaya koymaktadır.

Cacciari ve Levorato (1998) “*Üstdilsel Kullanımda Deyimlerin Anlamsal Çözümleme Edinebilirliğinin Çözümlemesinin Etkisi*” adlı araştırmasında farklı derecelerde nitelendirilmiş deyimlerin anlaşılabilirliğini çözümlmek için 10-11 yaşındaki öğrencilerle çalışmıştır. Bu araştırma bulgularına göre çocuklar sıklıkla başka sözcükler aracılığıyla deyimlere figüratif bir yorum katarak, ancak yanlış bir biçimde yorumlayarak anlamlarını değiştirmiştir. Sonuçlar, çocukların dilbilimsel bilginin birçok kaynağına dayanan figüratif bir yeterliliğe sahip olduğunu ve

anlamsal olarak sınıflandırıldığında deyimlerin saydamlığının önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

Keysar ve Bly (1995), “*Deyimlerin Saydamlığının Sezinlenmesi*” adlı araştırmalarında deyimlerin tanınırlığının saydamlığa göre değişip değişmediğini incelemek amaçlanmıştır. Katılımcılara tanınırlığı düşük olan deyimler için seçenekler sunulmuş, katılımcılardan seçeneklerde belirtilen anlamların birini seçmeleri istenmiştir. Katılımcılar tarafından tanınırlığı düşük olan deyimler daha opak olarak değerlendirilmiştir. Bu yargının aynı zamanda katılımcıların deyimleri ne kadar çok kullandıklarını belirlemeye de yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Goldvarg ve Glucksberg (1998), “*Kavramsal Birleşimler: Benzerliğin Rolü*” adlı araştırmada figüratif dilin otomatik olarak işlenip işlenmediğini sınamak için çeşitli anlatımlar sunmuşlardır. Araştırmanın sonucunda anlatımlardan kimisi gerçek anlamlı sözcüklerle açıklanabilirken, diğerleri figüratif olan başka sözcüklerle açıklanabilmiştir. Bulgulara göre figüratif anlatımlar değil, gerçek anlamlar bilinçte otomatik olarak işlenirse, yorumlama yapılırken öncelikle gerçek anlamın seçilmesi gerektiğinden söz edilmiştir.

Bir figüratif dil türü olan deyimler ile ilgili yapılan araştırmaların gösterdiği gibi, deyimler çocukların dil ve bilişsel gelişimleri açısından büyük önem taşır. Yapılan taramalar sonucunda Türkçede çocukların figüratif dil gelişimlerinin nasıl olduğuna odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yazınsal olarak figüratif dil ve deyimlerle ilgili birçok araştırma ile karşılaşırken okulöncesi dönem çocuklarının deyimsel anlama becerilerinin incelenmesine yönelik araştırmalarda sayıca yetersizlik olduğu görülmüştür. Bunun yanında araştırmaların katılımcıları dikkate alındığında deyimsel becerinin geliştirilmesine okulöncesi dönemde yeteri kadar önem verilmediği de gözlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu okulöncesi dönemden daha büyük yaş gruplarını kapsamaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın bu tür bir boşluğu bir ölçüde giderebileceği düşünülmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlemesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Okulöncesi dönemde bulunan çocukların bir figüratif dil türü olan deyimleri anlama başarı düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelindeki araştırmalar belli bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2000). Bu araştırmada da okulöncesi dönemdeki ve 60-72 aylık (5-6 yaş grubundaki) çocukların deyimleri edinim becerilerinin ne düzeyde olduğu saptanmaya çalışıldığı için araştırmanın tarama modelinde olduğu değerlendirilmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Antalya ilinin merkez ilçelerinde bulunan üç devlet okulunda öğrenimlerini sürdüren okulöncesi dönemdeki 60-72 aylık 108 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken katılımcıların öğrenim gördükleri okullar seçilirken yer aldıkları bölgelerin sosyoekonomik özelliklerinin yakın olması dikkate alınmıştır. Katılımcıların cinsiyet dağılımı 55'i erkek, 53'ü kız çocuk biçimindedir. 60 ve 72 aylık çocuklar okulöncesi dönemde en ileri yaş grubudur. Dil gelişiminin hızlı olduğu ve figüratif dil ediniminin belli bir düzeyde bu yaşlarda görüldüğü düşünüldüğünden araştırma bu yaş grubuyla yapılmıştır. Katılımcıların araştırmaya dahil edilen demografik özellikleri devam ettikleri okul türü, cinsiyetleri, aile gelir durumları ve eğitim

aldıkları kurumlara devam süresidir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.2.1’deki gibidir.

*Tablo 3.2.1: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı*

| <b>Cinsiyet</b> | <b>f.</b> | <b>%</b> |
|-----------------|-----------|----------|
| Kız             | 55        | 51       |
| Erkek           | 53        | 49       |
| Toplam          | 108       | 100      |

Tablo 3.2.1 incelendiğinde, katılımcıların 55’inin (%51) kız ve 53’ünün (%49) erkek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yaşa göre dağılımı Tablo 3.2.2’de sunulmuştur.

*Tablo 3.2.2: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı*

| <b>Yaş Grubu</b> | <b>f.</b> | <b>%</b> |
|------------------|-----------|----------|
| 60-63            | 22        | 20       |
| 64-67            | 47        | 44       |
| 68-72            | 39        | 36       |
| Toplam           | 108       | 100      |

Tablo 3.2.2 incelendiğinde, katılımcıların 22’sinin (%20) 60-63 aylık, 47’sinin (%44) ise 64-67 aylık ve 39’unun (%36) 68-72 aylık olduğu görülmektedir.

Katılımcıların okulöncesi eğitime devam süreleri Tablo 3.2.3’te gösterilmiştir.

*Tablo 3.2.3: Katılımcıların Okulöncesi Eğitim Alma Süresine Göre Dağılımı*

| <b>Okulöncesi Eğitim Alma Süresi</b> | <b>f.</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------------|-----------|----------|
| 1                                    | 28        | 26       |
| 2                                    | 38        | 35       |
| 3                                    | 41        | 38       |
| 4                                    | 1         | 1        |
| Toplam                               | 108       | 100      |

Tablo 3.2.3 incelendiğinde, katılımcıların 28'inin (%26) 1 yıl, 38'inin (%35) 2 yıl, 41'inin (%38) 3 yıl ve 1'inin (%1) 4 yıl okulöncesi eğitime devam ettiği görülmektedir.

Katılımcıların eğitim aldıkları okul türüne göre dağılımları Tablo 3.2.4'te görüldüğü gibidir.

*Tablo 3.2.4: Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımı*

| Okul Türü | f.  | %   |
|-----------|-----|-----|
| Okul A    | 35  | 32  |
| Okul B    | 41  | 38  |
| Okul C    | 32  | 30  |
| Toplam    | 108 | 100 |

Tablo 3.2.4 incelendiğinde, katılımcıların 35'inin (%32) A okuluna bağlı okulöncesi eğitim sınıflarında, 41'inin (%38) B okuluna bağlı okulöncesi eğitim sınıflarında ve 32'sinin (%30) C okuluna bağlı okulöncesi eğitim sınıflarında öğrenim gördüğü görülmektedir. Araştırmada veri toplanan tüm okullar bağımsız devlet anaokullarıdır.

Katılımcıların gelir düzeylerine göre dağılımları Tablo 3.2.5'te görüldüğü gibidir.

*Tablo 3.2.5: Katılımcıların Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı*

| Gelir Düzeyi | f.  | %   |
|--------------|-----|-----|
| Orta         | 79  | 76  |
| Yüksek       | 25  | 24  |
| Toplam       | 104 | 100 |

Tablo 3.2.5 incelendiğinde, katılımcıların 79'unun (%76) ailesinin orta gelir düzeyinde, 25'inin (%24) ailesinin yüksek gelir düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmada 4 katılımcının ailesi düşük gelir düzeyindedir. Ailenin gelir düzeyine

göre ölçekten alınan toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için ailesi düşük gelir grubunda olan katılımcıların çözümlemeleri değerlendirmeye alınmamıştır.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada biri ölçek, diğer bilgi formu olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Deyimlerin tanınırlık ve saydamlık derecesi açısından ne düzeyde anlaşıldığını saptamak için *Deyimleri Anlama Ölçeği* oluşturulmuştur. Ölçeğin oluşturulmasında birbirinden farklı iki boyut, yani tanınırlık ve saydamlık boyutları için ayrı ayrı işlemler yürütülmüştür. Öncelikle ölçeğe alınacak maddeler belirlenmiştir. Bunun için çocuk kitaplarına başvurulmuştur. Çeşitli okulöncesi kurumlarında yer alan çocuk kitapları arasından içinde deyimlerin yer aldığı 25 çocuk kitabı seçilmiştir. Kitapların yayın yılları sırasıyla 1998, 2015, 2017 ve 2018'dir. Önce bu kitaplarda geçen toplam 65 deyim belirlenmiştir. Daha sonra bu deyimlerin arasından belirlenen 40 deyim taslak ölçekte kitaplarda yer aldığı bağlamla birlikte kullanılmıştır. Başka bir deyişle, ölçekteki maddeler çocuk kitaplarında geçen deyimlerden oluşmaktadır.

Ölçekte yer alacak deyimlerin tanınırlık düzeyleri araştırmaya katılacak olan çocuklarla eşdeğer özellikte 120 çocuktan alınan görüşlerle belirlenmiştir. Bunun için taslak ölçekte yer alan 40 deyim yapılan görüşmelerle teker teker 120 çocuğa sorulmuştur. Sorulan deyimlere verilen yanıtlar çocukların deyimlerle karşılaşma sıklığı üstünden çözümlenmiştir. Buna göre yöneltilen deyimlerle *yüksek*, *orta* ve *düşük* düzeyde karşılaşma sıklıkları belirlenmiştir. Çocukların verdiği yanıtlara göre *en çok* tanınan, *en çok orta derecede* tanınan ve *en çok hiç tanınmayan* deyimler sıralanmıştır.

Ölçekte yer alacak deyimlerin ikinci boyutu saydamlık düzeyine ilişkindir. Bu boyut için uzmanlardan yararlanılmıştır. Lawshe tekniğine göre bu tür durumlarda 5 ila 40 arasında uzmanın görüşüne başvurmak gerekir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018; Yurdugül, 2005). Bu ölçek içinde 5'i Türkçe eğitimi ve dilbilim alanından 2'si okulöncesi eğitimi alanından olmak üzere 7 uzmanın görüşüne

başvurulmuştur. Uzmanlara deyimlerin gerçek anlamıyla deyimsel anlamı arasında ilişki olup olmadığı sorulmuştur. Bu yönde uzmanlardan herhangi birinin sorunlu olarak gördüğü maddeler taslak ölçekten çıkarılmış, yedi uzmanın da üstünde uzlaştığı maddeler ölçekte kullanılmıştır. Dolayısıyla Deyimleri Anlama Ölçeği'nin kapsam geçerliliğinin tam olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirlik boyutuna ek kanıt üretmek amacıyla madde güçlük ve ayıricılık indekslerine de bakılmıştır. Bu yöndeki bulgular tablo 3.3.1'de görüldüğü gibidir.

*Tablo 3.3.1: Deyimleri Anlama Testi'ndeki Maddelerin Güçlük ve Ayıricılık*

| Madde | Madde Güçlük İndeksi (p) | Madde Ayıricılık İndeksi (Rjx) | İndeksle<br>ri |
|-------|--------------------------|--------------------------------|----------------|
| 1.    | 0,07                     | 0,10                           |                |
| 2.    | 0,23                     | 0,27                           |                |
| 3.    | 0,14                     | 0,23                           |                |
| 4.    | 0,04                     | 0,10                           |                |
| 5.    | 0,32                     | 0,44                           |                |
| 6.    | 0,17                     | 0,30                           |                |
| 7.    | 0,21                     | 0,46                           |                |
| 8.    | 0,04                     | 0,06                           |                |
| 9.    | 0,02                     | 0,00                           |                |
| 10.   | 0,18                     | 0,27                           |                |
| 11.   | 0,19                     | 0,39                           |                |
| 12.   | 0,06                     | 0,16                           |                |
| 13.   | 0,35                     | 0,51                           |                |
| 14.   | 0,13                     | 0,36                           |                |
| 15.   | 0,08                     | 0,19                           |                |
| 16.   | 0,16                     | 0,23                           |                |
| 17.   | 0,17                     | 0,42                           |                |
| 18.   | 0,05                     | 0,13                           |                |

Tablo 3.3.1'e göre 2, 5, 7 ve 13. maddelere ait zorluk indeksi değerleri ölçme ve değerlendirme uzmanlarının uygun bulduğu aralıktadır. Testteki bütün maddelerin ayıricılık indeksi değerlerinin pozitif olduğu görülmektedir. Bu durum maddelerin ayıricılık indeksi değerlerinin yeterli olduğu ortaya koymaktadır (Kubiszyn & Gary,

2013). Testteki maddelerin büyük çoğunluğuna ait güçlük değerlerinin .20'nin altında olması katılımcıların maddeleri yanıtlamakta zorlandıklarını göstermektedir. Testin ortalama güçlük değeri indeksi 0,145, ortalama ayıricılık indeksi değeri ise 0,256'dır. Testin yapılandırılmasında izlenen yol bu sonucun başlıca nedeni olduğu ileri sürülebilir. Test tanınırlık düzeyi düşük ve orta maddeler içermektedir. Aynı zamanda testte anlamsal olarak opak ve yarı saydam maddeler de bulunmaktadır.

Testteki maddelerin iç tutarlılığına ilişkin bilgi veren Cronbach Alpha değeri ise ,496 olarak hesaplanmıştır. Bu değer alanyazında genel kabul gören .70 değerinin altındadır ancak .45 ve üstü değerlerin kabul edilebilir olduğunu ifade eden araştırmalar da vardır (Taber, 2018). Özdamar (1999) da 0,41-0,60 arasındaki değerlerin düşük düzey bir güvenilirliğe işaret ettiğini ifade etmektedir. Testin tanınırlık ve saydamlık düzeylerine göre farklı boyutlara sahip olması iç tutarlılığı etkileyen en önemli etken olduğu düşünülmektedir.

Yürütülen bu işlemler sonucunda ölçeğin son biçiminde 18 madde yer almıştır. Araştırmanın katılımcılarının gelişim düzeyi göz önünde bulundurulduğunda 18 maddenin yeterli olacağını alan uzmanları da onaylamıştır. Sonuç olarak Deyimleri Anlama Ölçeği'nde yer alan 18 deyim saydamlık açısından 6'sı opak, 6'sı yarı saydam ve 6'sı saydam; tanınırlık açısından da 6'sı tanınan, 6'sı orta derecede tanınan ve 6'sı da hiç tanınmayan deyimlerdir. Ölçekte yer alan maddelerin tanınırlık ve saydamlık özelliklerine göre dağılımı Tablo 3.3.2'de görüldüğü gibidir.

*Tablo 3.3.2: Deyimleri Anlama Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Tanınırlık ve Saydamlık Özelliklerine Göre Dağılımı*

|             | <b>Tanımlılık Derecesi<br/>Yüksek</b> | <b>Tanımlılık Derecesi<br/>Orta</b> | <b>Tanımlılık Derecesi<br/>Düşük</b> |
|-------------|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Opak        | Başı dönmek                           | Yalayıp yutmak                      | Sürüsüne bereket                     |
|             | Kafası karışmak                       | Yol açmak                           | İçinden geçirmek                     |
| Yarı Saydam | Canı sıkılmak                         | Göz atmak                           | Kolaçan etmek                        |
|             | Canı yanmak                           | Hızını alamamak                     | Gözü ilişmek                         |
| Saydam      | Uykuya dalmak                         | Rekor kırmak                        | İz sürmek                            |
|             | Ağzı sulanmak                         | Vakit geçirmek                      | Akıl erdirememek                     |

Araştırmada kullanılan diğer bir araç ise katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek üzere hazırlanan bilgi formudur. Verilerin bir diğer bölümü, hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu* aracılığıyla elde edilmiştir. Bu formda katılımcıların yaşı, cinsiyeti, öğrenim gördükleri okul türü, aile gelir durumu ve okulöncesi eğitim alma süreleri yer almaktadır. Katılımcıların, *Kişisel Bilgi Formu*’nda yer alan demografik özellikleri araştırma için belirlenen alt problemlerden kaynaklanmaktadır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci etik kurallara uygun olarak gerekli izinler (Ek-3) alındıktan sonra araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bunun için veri toplanırken katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların dış uyaranlardan etkilenmemesi için görüşmeler öğrenim gördükleri okullarda bulunan boş bir odada gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara görüşme sırasında ne yapılacağı, ölçekte yer alan maddelerin benzerleri ve nasıl yanıtlanacağı örneklendirilerek ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Ölçekte yer alan deyimler önceden belirlenen çocuk kitaplarında yer alan bağlamlardan alınmış olup bağlamla birlikte katılımcılara yöneltilerek burada geçen deyimın ne anlama geldiği sorulmuştur. Örneğin “*Ayla bir uçağı kullanmanın tüm inceliklerini öğrendi, artık hem düz hem ters manevralar yapabiliyordu. Ve bir gün dört bin iki yüz metre üzerinde bir yüksekliğe çıkarak rekor kırdı.*” maddesi katılımcılara yöneltilmiş, burada geçen *rekor kırmak* deyimının ne anlama geldiği sorulmuştur. Görüşmeler sırasında ölçekteki tüm maddeler uygulanmış olup araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar yazılı olarak kaydedilmiştir.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi

Katılımcıların verdiği yanıtlar çözümlenmiş ve kodlanmıştır. Bu işlem iki uzman tarafından yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmıştır.

"Katılımcılar deyimleri ne düzeyde anlamaktadır?" alt sorusuna yanıt aramak için betimsel istatistikler yapılmıştır.

"Katılımcıların deyimleri anlama başarıları saydamlık düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?" alt sorusuna yanıt aramak için betimsel istatistikler yapılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların Deyimleri Anlama Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların normallliği saydamlık düzeylerine göre incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3.5.1'de sunulmuştur.

*Tablo 3.5.1: Deyimlerin Saydamlık Düzeylerine Göre Toplam Puanların Dağılımının Normallliği*

|                      | Kolmogorov-Smirnov |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|----------------------|--------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                      | KS                 | sd  | p    | SW           | sd  | p    |
| Saydam Deyimler      | 0,215              | 108 | ,000 | 0,833        | 108 | ,000 |
| Yarı Saydam Deyimler | 0,197              | 108 | ,000 | 0,834        | 108 | ,000 |
| Opak Deyimler        | 0,246              | 108 | ,000 | 0,779        | 108 | ,000 |

Tablo 3.5.1 incelendiğinde saydamlık düzeyine göre toplam puanların normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle alt araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla Friedmann testi yapılmıştır. Saydamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için de Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

"Katılımcıların deyimleri anlama başarıları tanınırlık düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?" alt sorusuna yanıt bulmak için betimsel istatistik teknikleri uygulanmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların Deyimleri Anlama Ölçeği'nden tanınırlık düzeylerine göre aldıkları toplam puanların normallliği incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3.5.2'de sunulmuştur.

*Tablo 3.5.2: Deyimlerin Tanınırlık Düzeylerine Göre Toplam Puanların Dağılımının Normallliği*

| Tanınırlık Düzeyi | Kolmogorov-Smirnov |     |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|-------------------|--------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|                   | KS                 | sd  | p    | SW           | sd  | p    |
| Düşük             | 0,278              | 108 | ,000 | 0,802        | 108 | ,000 |
| Orta              | 0,305              | 108 | ,000 | 0,714        | 108 | ,000 |
| Yüksek            | 0,189              | 108 | ,000 | 0,875        | 108 | ,000 |

Tablo 3.5.2 incelendiğinde saydamlık düzeyine göre toplam puanların normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle alt araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla Friedmann testi yapılmıştır. Saydamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için de Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

“Katılımcıların deyimleri anlama başarıları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” alt sorusuna yanıt bulmak için katılımcıların aldıkları toplam puanların yaşa göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve sonuçlar tablo 3.5.3’te verilmiştir.

*Tablo 3.5.3: Toplam Puanların Yaşa Göre Dağılımının Normalliği*

|             | Kolmogorov-Smirnov |    |      | Shapiro-Wilk |     |      |
|-------------|--------------------|----|------|--------------|-----|------|
|             | KS                 | sd | p    | SW           | sd  | p    |
| 60-65 Aylık | 0,142              | 30 | ,126 | 0,913        | 108 | ,018 |
| 66-72 Aylık | 0,135              | 78 | ,001 | 0,921        | 108 | ,000 |

Tablo 3.5.3’teki sonuçlara göre katılımcıların testten aldıkları toplam puanların yaşa göre normal dağılmadığına karar verilmiştir. Bu nedenle söz konusu araştırma problemine yanıt bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bütün puan türlerinin yaşa göre normal dağılım göstermediği gözlemlenmiştir.

“Katılımcıların deyimleri anlama başarıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” alt sorusuna yanıt bulmak için katılımcıların Deyimleri Anlama Ölçeği’nden aldıkları toplam puanların cinsiyete göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3.5.4’te gösterilmiştir.

*Tablo 3.5.4: Toplam Puanların Cinsiyete Göre Dağılımının Normalliği*

|       | Kolmogorov-Smirnov |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------|--------------------|----|------|--------------|----|------|
|       | KS                 | sd | p    | SW           | sd | p    |
| Kız   | 0,150              | 53 | ,004 | 0,917        | 55 | ,001 |
| Erkek | 0,156              | 55 | ,002 | 0,897        | 53 | ,000 |

Tablo 3.5.4'teki sonuçlara göre katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanların yaşa göre normal dağılmadığına karar verilmiştir. Bu nedenle söz konusu araştırma problemine yanıt bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

“Katılımcıların deyimleri anlama başarıları okulöncesi eğitim alma süresine göre farklılaşmakta mıdır?” alt sorusuna yanıt aramak için katılımcıların Deyimleri Anlama Ölçeği'nden aldıkları toplam puanın okula devam süresine göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir.

*Tablo 3.5.5: Toplam Puanların Okulöncesi Eğitim Alma Süresine Göre Dağılımının Normallliği*

|       | Kolmogorov-Smirnov |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|-------|--------------------|----|------|--------------|----|------|
|       | KS                 | sd | p    | SW           | sd | p    |
| 1 Yıl | 0,204              | 28 | ,004 | 0,802        | 28 | ,016 |
| 2 Yıl | 0,168              | 38 | ,008 | 0,714        | 38 | ,000 |
| 3 Yıl | 0,163              | 42 | ,007 | 0,875        | 42 | ,005 |

Tablo 3.5.5'teki sonuçlara göre katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanların okula devam süresine göre normal dağılmadığına karar verilmiştir. Bu nedenle söz konusu araştırma problemine yanıt bulmak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

“Katılımcıların deyimleri anlama başarıları eğitim aldıkları okula göre farklılaşmakta mıdır?” alt sorusuna yanıt bulmak için katılımcıların Deyimleri Anlama Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların katılımcıların eğitim gördüğü okula göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3.5.6'da gösterilmiştir.

*Tablo 3.5.6: Toplam Puanların Eğitim Alınan Okula Göre Dağılımının Normallliği*

|        | Kolmogorov-Smirnov |    |      | Shapiro-Wilk |    |      |
|--------|--------------------|----|------|--------------|----|------|
|        | KS                 | sd | p    | SW           | sd | p    |
| Okul A | 0,141              | 35 | ,077 | 0,943        | 28 | ,070 |
| Okul B | 0,208              | 41 | ,000 | 0,838        | 38 | ,000 |
| Okul C | 0,168              | 31 | ,027 | 0,918        | 42 | ,021 |

Tablo 3.5.6'daki sonuçlara göre katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanların okula devam süresine göre normal dağılmadığına karar verilmiştir. Bu nedenle söz konusu araştırma problemine yanıt bulmak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

“Katılımcıların deyimleri anlama başarıları ailelerinin gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt sorusuna yanıt bulmak için katılımcıların aldıkları toplam puanın ailenin gelir düzeyine göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3.5.7’de gösterilmiştir.

*Tablo 3.5.7: Toplam Puanların Ailenin Gelir Düzeyine Göre Dağılımının Normalliği*

| Gelir Düzeyi | Kolmogorov-Smirnov |    |       | Shapiro-Wilk |    |      |
|--------------|--------------------|----|-------|--------------|----|------|
|              | KS                 | sd | p     | SW           | sd | p    |
| Orta         | ,166               | 79 | 0,000 | ,908         | 79 | ,000 |
| Yüksek       | ,199               | 25 | 0,012 | ,884         | 25 | ,008 |

Tablo 3.5.7’deki sonuçlara göre katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanların ailelerin gelir düzeyine göre normal dağılmadığına karar verilmiştir. Bu nedenle söz konusu araştırma problemine yanıt bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmanın belirlenen alt problemlerine ilişkin yapılan çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

#### **4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Çalışmanın ilk alt problemi olan "Katılımcılar deyimleri ne düzeyde anlamaktadır?" sorusuna yanıt aramak amacıyla oluşturulan katılımcıların Deyimleri Anlama Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1.1'de sunulmuştur.

*Tablo 4.1.1. Katılımcıların Deyimleri Anlama Ölçeği'nden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Deyim         |                  | 0 Puan Alan Katılımcı Sayısı |             | 1 Puan Alan Katılımcı Sayısı |            | 2 Puan Alan Katılımcı Sayısı |            |
|---------------|------------------|------------------------------|-------------|------------------------------|------------|------------------------------|------------|
|               |                  | f.                           | %           | f.                           | %          | f.                           | %          |
| 1.            | Rekor kırmak     | 100                          | 92,6        | 3                            | 2,8        | 5                            | 4,6        |
| 2.            | Yalayıp yutmak   | 83                           | 76,9        | 25                           | 23,1       | 0                            | 0,0        |
| 3.            | Gözü ilişmek     | 93                           | 86,1        | 14                           | 13,0       | 1                            | 0,9        |
| 4.            | Başı dönmek      | 104                          | 96,3        | 3                            | 2,8        | 1                            | 0,9        |
| 5.            | Canı yanmak      | 73                           | 67,6        | 3                            | 2,8        | 32                           | 29,6       |
| 6.            | Kafası karışmak  | 90                           | 83,3        | 14                           | 13,0       | 4                            | 3,7        |
| 7.            | İz sürmek        | 85                           | 78,7        | 2                            | 1,9        | 21                           | 19,4       |
| 8.            | Yol açmak        | 104                          | 96,3        | 1                            | 0,9        | 3                            | 2,8        |
| 9.            | Vakit geçirmek   | 106                          | 98,1        | 0                            | 0,0        | 2                            | 1,9        |
| 10.           | Ağzı sulanmak    | 89                           | 82,4        | 8                            | 7,4        | 11                           | 10,2       |
| 11.           | İçinden geçirmek | 87                           | 80,6        | 5                            | 4,6        | 16                           | 14,8       |
| 12.           | Hızını alamamak  | 101                          | 93,5        | 0                            | 0,0        | 7                            | 6,5        |
| 13.           | Uykuya dalmak    | 70                           | 64,8        | 2                            | 1,9        | 36                           | 33,3       |
| 14.           | Kolaçan etmek    | 94                           | 87,0        | 6                            | 5,6        | 8                            | 7,4        |
| 15.           | Sürüsüne bereket | 99                           | 91,7        | 2                            | 1,9        | 7                            | 6,5        |
| 16.           | Göz atmak        | 91                           | 84,3        | 16                           | 14,8       | 1                            | 0,9        |
| 17.           | Canı sıkılmak    | 90                           | 83,3        | 16                           | 14,8       | 2                            | 1,9        |
| 18.           | Akıl erdirememek | 103                          | 95,4        | 0                            | 0,0        | 5                            | 4,6        |
| <b>Toplam</b> |                  | <b>1662</b>                  | <b>85,5</b> | <b>120</b>                   | <b>6,2</b> | <b>162</b>                   | <b>8,3</b> |

Tablo 4.1.1’de yer alan verilere göre 100’den fazla katılımcı 1, 4, 8, 9, 12 ve 18 numaralı deyimlerden 0 puan almıştır. 90 ile 100 arasında katılımcı 3, 6, 14, 15, 16 ve 17 numaralı deyimlerden 0 puan almıştır. 80 ile 90 arasında katılımcı 2, 7, 10, 11 numaralı deyimlerden 0 puan almıştır. 70 ile 80 arasındaki katılımcının da 5 ve 13 numaralı deyimlerden 0 puan aldıkları görülmektedir.

10’dan az sayıda katılımcı 1, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15 ve 18 numaralı deyimlerden 1 puan almıştır. 10 ile 20 arasındaki öğrenci 3, 6, 16 ve 17 numaralı deyimlerden 1 puan almıştır. 25 öğrencinin de 2 numaralı deyimden 1 puan aldığı görülmektedir.

10’dan az sayıda katılımcı 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17 ve 18 numaralı deyimlerden 2 puan almıştır. 11 öğrenci 10 numaralı deyimden; 16 öğrenci 11 numaralı deyimden, 21 öğrenci 7 numaralı deyimden, 32 öğrenci 5 numaralı deyimden ve 36 öğrenci de 13 numaralı deyimden 2 puan almıştır.

9 numaralı deyim (vakit geçirmek) en fazla sayıda öğrencinin 0 puan aldığı deyimdir. 13 numaralı deyim (uykuya dalmak) en fazla sayıda öğrencinin 2 puan aldığı deyim olduğu görülmektedir.

#### **4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “Katılımcıların deyimleri anlama başarıları saydamlık düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla katılımcıların aldığı puanlara ilişkin genel betimsel istatistikler Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

*Tablo 4.2.1. Deyimlerin Saydamlık Düzeylerine Göre Her Bir Madde İçin Katılımcıların Aldığı Puanlar*

| Deyim       |                  | 0 Puan Alan Katılımcı Sayısı |      | 1 Puan Alan Katılımcı Sayısı |      | 2 Puan Alan Katılımcı Sayısı |      |
|-------------|------------------|------------------------------|------|------------------------------|------|------------------------------|------|
| Opak        |                  |                              |      |                              |      |                              |      |
| 1.          | Yalayıp yutmak   | 83                           | 76,9 | 25                           | 23,1 | 0                            | 0,0  |
| 2.          | Başı dönmek      | 104                          | 96,3 | 3                            | 2,8  | 1                            | 0,9  |
| 3.          | Kafası karışmak  | 90                           | 83,3 | 14                           | 13,0 | 4                            | 3,7  |
| 4.          | Yol açmak        | 104                          | 96,3 | 1                            | 0,9  | 3                            | 2,8  |
| 5.          | İçinden geçirmek | 87                           | 80,6 | 5                            | 4,6  | 16                           | 14,8 |
| 6.          | Sürüsüne bereket | 99                           | 91,7 | 2                            | 1,9  | 7                            | 6,5  |
| Toplam      |                  | 567                          | 87,5 | 50                           | 7,7  | 31                           | 4,8  |
| Yarı Saydam |                  |                              |      |                              |      |                              |      |
| 7.          | Gözü ilişmek     | 93                           | 86,1 | 14                           | 13,0 | 1                            | 0,9  |
| 8.          | Canı yanmak      | 73                           | 67,6 | 3                            | 2,8  | 32                           | 29,6 |
| 9.          | Hızını alamamak  | 101                          | 93,5 |                              | 0,0  | 7                            | 6,5  |
| 10.         | Kolaçan etmek    | 94                           | 87,0 | 6                            | 5,6  | 8                            | 7,4  |
| 11.         | Göz atmak        | 91                           | 84,3 | 16                           | 14,8 | 1                            | 0,9  |
| 12.         | Canı sıkılmak    | 90                           | 83,3 | 16                           | 14,8 | 2                            | 1,9  |
| Toplam      |                  | 542                          | 83,6 | 55                           | 8,5  | 51                           | 7,9  |
| Saydam      |                  |                              |      |                              |      |                              |      |
| 13.         | Rekor kırmak     | 100                          | 92,6 | 3                            | 2,8  | 5                            | 4,6  |
| 14.         | İz sürmek        | 85                           | 78,7 | 2                            | 1,9  | 21                           | 19,4 |
| 15.         | Vakit geçirmek   | 106                          | 98,1 |                              | 0,0  | 2                            | 1,9  |
| 16.         | Ağzı sulanmak    | 89                           | 82,4 | 8                            | 7,4  | 11                           | 10,2 |
| 17.         | Uykuya dalmak    | 70                           | 64,8 | 2                            | 1,9  | 36                           | 33,3 |
| 18.         | Akıl erdirememek | 103                          | 95,4 |                              | 0,0  | 5                            | 4,6  |
| Toplam      |                  | 553                          | 85,4 | 15                           | 2,3  | 80                           | 12,3 |

Tablo 4.2.1'e göre bütün katılımcılar her saydamlık düzeyi için toplam 648 maddeye yanıt vermiştir. Katılımcılar opak deyimlerin yer aldığı maddelerin %87,5'inden 0, %7,7'sinden 1 ve %4,8'inden 2 puan almıştır. Katılımcılar yarı saydam olan deyimlerin yer aldığı maddelerin %83,6'sından 0, %8,5'inden 1 ve %7,9'undan 2 puan almıştır. Katılımcılar saydam deyimlerin olduğu maddelerin %85,4'ünden 0, %2,3'ünden 1 ve %12,3'ünden 2 puan almıştır.

Katılımcıların deyimleri anlama başarılarının saydamlık düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Friedman Testi'ne ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 4.2.2'de verilmiştir.

*Tablo 4.2.2. Saydamlık Düzeylerine Göre Farklar-I*

| Saydamlık Düzeyi | N   | sıra $\bar{x}$ | X <sup>2</sup> | sd | p    |
|------------------|-----|----------------|----------------|----|------|
| Saydam           | 108 | 2,14           | 7,154          | 2  | ,028 |
| Yarı Saydam      | 108 | 2,03           |                |    |      |
| Opak             | 108 | 1,83           |                |    |      |

Katılımcıların deyimleri anlama başarıları Tablo 4.2.2'de görüldüğü gibi saydamlık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (X<sup>2</sup> (2)= 7,154, p<.05). Hangi saydamlık düzeyine göre öğrenci başarılarının farklılaştığını ortaya koymak için de Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Test sonucuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.2.3'de yer almaktadır.

Tablo 4.2.3. Saydamlık Düzeylerine Göre Farklar -II

| Yarı Saydam-<br>Saydam       | N  | Sıra Ortalaması | Sıralar<br>Toplamı | z      | p    |
|------------------------------|----|-----------------|--------------------|--------|------|
| Negatif Sıra                 | 43 | 41,43           | 1781,50            | -,788  | ,430 |
| Pozitif Sıra                 | 37 | 39,42           | 1458,50            |        |      |
| Eşit                         | 28 |                 |                    |        |      |
| <b>Opak-Saydam</b>           |    |                 |                    |        |      |
| Negatif Sıra                 | 49 | 41,64           | 2040,50            | -3,576 | ,000 |
| Pozitif Sıra                 | 25 | 29,38           | 734,50             |        |      |
| Eşit                         | 34 |                 |                    |        |      |
| <b>Opak –Yarı<br/>Saydam</b> |    |                 |                    |        |      |
| Negatif Sıra                 | 39 | 38,53           | 1502,50            | -2,574 | ,010 |
| Pozitif Sıra                 | 27 | 26,24           | 708,50             |        |      |
| Eşit                         | 42 |                 |                    |        |      |

Tablo 4.2.3’e göre saydam ve yarı saydam olan deyimlerden alınan başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>.05$ ). Saydam ve opak ( $p<.05$ ) deyimlerin başarı puanları ile yarı saydam ve opak ( $p<.05$ ) deyimlerin başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Saydam olan deyimlerin sıra ortalaması ( $\text{sıra}\bar{x}=2,14$ ), opak deyimlerin sıra ortalamasından ( $\text{sıra}\bar{x}=1,83$ ) anlamlı biçimde daha yüksektir. Yarı saydam olan deyimlerin sıra ortalaması ( $\text{sıra}\bar{x}=2,03$ ), opak olan deyimlerin sıra ortalamasından ( $\text{sıra}\bar{x}=1,83$ ) anlamlı biçimde daha yüksektir.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Katılımcıların deyimleri anlama başarıları tanınırlık düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla katılımcıların aldığı puanlara ilişkin genel betimsel istatistik hesaplama sonuçları Tablo 4.3.1’de verilmiştir.

*Tablo 4.3.1. Deyimlerin Tanınırlık Düzeylerine Göre Her Bir Madde İçin Katılımcıların Aldığı Puanlar*

| Deyim                    |                  | 0 Puan Alan Katılımcı Sayısı |             | 1 Puan Alan Katılımcı Sayısı |            | 2 Puan Alan Katılımcı Sayısı |             |
|--------------------------|------------------|------------------------------|-------------|------------------------------|------------|------------------------------|-------------|
| Tanınırlık Düzeyi Düşük  |                  | f.                           | %           | f.                           | %          | f.                           | %           |
| 1.                       | Sürüsüne bereket | 99                           | 91,7        | 2                            | 1,9        | 7                            | 6,5         |
| 2.                       | İçinden geçirmek | 87                           | 80,6        | 5                            | 4,6        | 16                           | 14,8        |
| 3.                       | Kolaçan etmek    | 94                           | 87,0        | 6                            | 5,6        | 8                            | 7,4         |
| 4.                       | Gözü ilişmek     | 93                           | 86,1        | 14                           | 13,0       | 1                            | 0,9         |
| 5.                       | İz sürmek        | 85                           | 78,7        | 2                            | 1,9        | 21                           | 19,4        |
| 6.                       | Akıl erdirememek | 103                          | 95,4        |                              | 0,0        | 5                            | 4,6         |
| <b>Toplam</b>            |                  | <b>561</b>                   | <b>86,6</b> | <b>29</b>                    | <b>4,4</b> | <b>58</b>                    | <b>9,0</b>  |
| Tanınırlık Düzeyi Orta   |                  |                              |             |                              |            |                              |             |
| 7.                       | Yalayıp yutmak   | 83                           | 76,9        | 25                           | 23,1       | 0                            | 0,0         |
| 8.                       | Yol açmak        | 104                          | 96,3        | 1                            | 0,9        | 3                            | 2,8         |
| 9.                       | Göz atmak        | 91                           | 84,3        | 16                           | 14,8       | 1                            | 0,9         |
| 10.                      | Hızını alamamak  | 101                          | 93,5        |                              | 0,0        | 7                            | 6,5         |
| 11.                      | Rekor kırmak     | 100                          | 92,6        | 3                            | 2,8        | 5                            | 4,6         |
| 12.                      | Vakit geçirmek   | 106                          | 98,1        |                              | 0,0        | 2                            | 1,9         |
| <b>Toplam</b>            |                  | <b>585</b>                   | <b>90,3</b> | <b>45</b>                    | <b>6,9</b> | <b>18</b>                    | <b>2,8</b>  |
| Tanınırlık Düzeyi Yüksek |                  |                              |             |                              |            |                              |             |
| 13.                      | Başı dönmek      | 104                          | 96,3        | 3                            | 2,8        | 1                            | 0,9         |
| 14.                      | Kafası karışmak  | 90                           | 83,3        | 14                           | 13,0       | 4                            | 3,7         |
| 15.                      | Canı sıkılmak    | 90                           | 83,3        | 16                           | 14,8       | 2                            | 1,9         |
| 16.                      | Canı yanmak      | 73                           | 67,6        | 3                            | 2,8        | 32                           | 29,6        |
| 17.                      | Uykuya dalmak    | 70                           | 64,8        | 2                            | 1,9        | 36                           | 33,3        |
| 18.                      | Ağzı sulanmak    | 89                           | 82,4        | 8                            | 7,4        | 11                           | 10,2        |
| <b>Toplam</b>            |                  | <b>516</b>                   | <b>79,6</b> | <b>46</b>                    | <b>7,1</b> | <b>86</b>                    | <b>13,3</b> |

Tablo 4.3.1'e göre bütün katılımcılar her tanınırlık düzeyi için toplam 648 maddeye yanıt vermiştir. Katılımcılar tanınırlığı düşük olan maddelerin %86,6'sından 0, %4,4'ünden 1 ve %9'undan 2 puan almıştır. Katılımcılar orta düzeyde tanınır olan deyimlerin yer aldığı maddelerin %90,3'ünden 0, %6,9'undan 1 ve %2,8'inden 2 puan almıştır. Katılımcıların tanınırlığı yüksek deyimlerin olduğu maddelerin % 79,6'sından 0, %7,1'inden 1 ve %13,3'ünden 2 puan aldıkları görülmektedir.

Katılımcıların deyimleri anlama başarılarının tanınırlık düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Friedmann testine ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 4.3.2'de verilmiştir.

*Tablo 4.3.2. Tanınırlık Düzeylerine Göre Farklar I*

| Tanınırlık | N   | sıra $\bar{x}$ | X <sup>2</sup> | sd | p    |
|------------|-----|----------------|----------------|----|------|
| Düşük      | 108 | 1,96           | 37,919         | 2  | .000 |
| Orta       | 108 | 1,66           |                |    |      |
| Yüksek     | 108 | 2,38           |                |    |      |

Tablo 4.3.2'de de görüldüğü gibi katılımcıların deyimleri anlama başarıları tanınırlık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (X<sup>2</sup> (2)= 37,919, p<.05). Deyimleri anlama başarılarının hangi tanınırlık düzeyine göre farklılaştığını ortaya koymak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Test sonucuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.3.3'de yer almaktadır.

Tablo 4.3.3. Tanınırlık Düzeylerine Göre Farklar II

| Orta-Düşük   | N  | Sıra Ortalaması | Sıralar | z      | p    |
|--------------|----|-----------------|---------|--------|------|
| Toplamı      |    |                 |         |        |      |
| Negatif Sıra | 42 | 37,95           | 1594,00 | -3,456 | ,001 |
| Pozitif Sıra | 23 | 23,96           | 551,00  |        |      |
| Eşit         | 43 |                 |         |        |      |
| Yüksek-Düşük |    |                 |         |        |      |
| Negatif Sıra | 26 | 33,81           | 879,00  | -3,604 | ,000 |
| Pozitif Sıra | 54 | 43,72           | 2361,00 |        |      |
| Eşit         | 28 |                 |         |        |      |
| Yüksek -Orta |    |                 |         |        |      |
| Negatif Sıra | 14 | 30,29           | 424,00  | -5,971 | ,000 |
| Pozitif Sıra | 68 | 43,81           | 2979,00 |        |      |
| Eşit         | 26 |                 |         |        |      |

Tablo 4.3.3'e göre tanınırlığı düşük ve orta ( $p < .05$ ), düşük ve yüksek ( $p < .05$ ) ve orta ve yüksek olan deyimlerden alınan başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Tanınırlığı düşük deyimlerin sıra ortalaması ( $\text{sıra}\bar{x}=1,96$ ), tanınırlığı orta olan deyimlerin sıra ortalamasından ( $\text{sıra}\bar{x}=1,66$ ) anlamlı biçimde yüksektir. Tanınırlığı yüksek olan deyimlerin sıra ortalaması ( $\text{sıra}\bar{x}=2,38$ ), tanınırlığı düşük olan deyimlerin sıra ortalamasından ( $\text{sıra}\bar{x}=1,96$ ) anlamlı biçimde yüksektir. Tanınırlığı yüksek olan deyimlerin sıra ortalaması ( $\text{sıra}\bar{x}=2,38$ ), tanınırlığı orta olan deyimlerin sıra ortalamasından ( $\text{sıra}\bar{x}=1,66$ ) anlamlı biçimde yüksektir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Katılımcıların deyimleri anlama başarıları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.4.1’de gösterilmiştir.

*Tablo 4.4.1. Katılımcıların Yaşa Göre Deyimleri Edinim Beceri Düzeyleri Farkları*

|             | Yaş   | N  | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U        | P     |
|-------------|-------|----|-----------------|-----------------|----------|-------|
| Toplam      | 60-65 | 30 | 43,40           | 1302,00         | 837,000  | 0,021 |
|             | 66-72 | 78 | 58,77           | 4584,00         |          |       |
| Opak        | 60-65 | 30 | 49,62           | 1488,50         | 1023,500 | 0,285 |
|             | 66-72 | 78 | 56,38           | 4397,50         |          |       |
| Yarı Saydam | 60-65 | 30 | 50,07           | 1502,00         | 1037,000 | 0,344 |
|             | 66-72 | 78 | 56,21           | 4384,00         |          |       |
| Saydam      | 60-65 | 30 | 41,43           | 1243,00         | 778,000  | 0,005 |
|             | 66-72 | 78 | 59,53           | 4643,00         |          |       |
| Düşük       | 60-65 | 30 | 47,25           | 1417,50         | 952,500  | ,111  |
|             | 66-72 | 78 | 57,29           | 4468,50         |          |       |
| Orta        | 60-65 | 30 | 49,57           | 1487,00         | 1022,000 | ,261  |
|             | 66-72 | 78 | 56,40           | 4399,00         |          |       |
| Yüksek      | 60-65 | 30 | 46,02           | 1380,50         | 915,500  | ,074  |
|             | 66-72 | 78 | 57,76           | 4505,50         |          |       |

Tablo 4.4.1'e göre katılımcıların deyimleri anlama başarıları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $U=837,000$ ,  $p=0,021$ ). 60-72 aylık katılımcıların deyimleri anlama başarıları, 60-65 aylık katılımcıların deyimleri anlama başarılarından anlamlı biçimde daha yüksektir. Katılımcıların opak ( $U=1023,500$ ,  $p=0,285$ ) ve yarı saydam ( $U=1037,000$ ,  $p=0,344$ ) deyimleri anlama başarıları yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Katılımcıların saydam deyimleri anlama başarıları ise yaşa bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $U=778,000$ ,  $p=0,005$ ). 66-72 aylık katılımcıların saydam deyimleri anlama başarıları, 60-65 aylık katılımcıların saydam deyimleri anlama başarılarından anlamlı biçimde daha yüksektir.

Katılımcıların düşük ( $U=952,500$ ,  $p=0,111$ ), orta ( $U=1022,000$ ,  $p=0,261$ ) ve yüksek ( $U=915,500$ ,  $p=0,074$ ) düzeyde tanınır olan deyimleri anlama düzeyleri yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Katılımcıların deyimleri anlama başarıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.5.1’de gösterilmiştir.

*Tablo 4.5.1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Deyimleri Edinim Beceri Düzeyleri Farkları*

|             | Cinsiyet | N  | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U        | P     |
|-------------|----------|----|-----------------|-----------------|----------|-------|
| Toplam      | Kız      | 53 | 54,59           | 2893,50         | 1414,500 | 0,790 |
|             | Erkek    | 55 | 54,41           | 2992,50         |          |       |
| Opak        | Kız      | 53 | 55,80           | 2957,50         | 1452,500 | 0,974 |
|             | Erkek    | 55 | 53,25           | 2928,50         |          |       |
| Yarı Saydam | Kız      | 53 | 52,44           | 2779,50         | 1388,500 | 0,660 |
|             | Erkek    | 55 | 56,48           | 3106,50         |          |       |
| Saydam      | Kız      | 53 | 53,69           | 2845,50         | 1348,500 | 0,481 |
|             | Erkek    | 55 | 55,28           | 3040,50         |          |       |
| Düşük       | Kız      | 53 | 57,11           | 3027,00         | 1319,000 | ,363  |
|             | Erkek    | 55 | 51,98           | 2859,00         |          |       |
| Orta        | Kız      | 53 | 55,56           | 2944,50         | 1401,500 | ,703  |
|             | Erkek    | 55 | 53,48           | 2941,50         |          |       |
| Yüksek      | Kız      | 53 | 51,03           | 2704,50         | 1273,500 | ,247  |
|             | Erkek    | 55 | 57,85           | 3181,50         |          |       |

Tablo 4.5.1’e göre katılımcıların deyimleri anlama başarıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $U=1414,500$ ,  $p=0,790$ ).

Deyim türlerini anlama başarılarına bakıldığında katılımcıların opak ( $U=1452,500$ ,  $p=0,974$ ), yarı saydam ( $U=1388,500$ ,  $p=0,660$ ) ve saydam ( $U=1348,500$ ,  $p=0,481$ ) deyimleri anlama başarıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Katılımcıların düşük ( $U=1319,000$ ,  $p=0,363$ ), orta ( $U=1401,500$ ,  $p=0,703$ ) ve yüksek ( $U=1273,500$ ,  $p=0,247$ ) düzeyde tanınır olan deyimleri anlama başarıları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### **4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular**

“Katılımcıların deyimleri anlama başarıları okulöncesi eğitim alma süresine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.6.1’de gösterilmiştir.

*Tablo 4.6.1. Katılımcıların Okulöncesi Eğitim Alma Süresine Göre Deyimleri Edinim Beceri Düzeyleri Farkları*

|             | Okula Devam | N   | Sıra ortalaması | H     | sd | p     | Fark |
|-------------|-------------|-----|-----------------|-------|----|-------|------|
| Toplam      | 1 yıl       | 28  | 51,55           | 2,182 | 2  | 0,336 | 1-3  |
|             | 2 yıl       | 38  | 50,57           |       |    |       |      |
|             | 3 yıl       | 42  | 60,02           |       |    |       |      |
|             | Toplam      | 108 |                 |       |    |       |      |
| Opak        | 1 yıl       | 28  | 45,71           | 4,477 | 2  | 0,107 | 1-3  |
|             | 2 yıl       | 38  | 53,92           |       |    |       |      |
|             | 3 yıl       | 42  | 60,88           |       |    |       |      |
|             | Toplam      | 108 |                 |       |    |       |      |
| Yarı Saydam | 1 yıl       | 28  | 58,21           | 1,022 | 2  | 0,600 | 1-3  |
|             | 2 yıl       | 38  | 50,82           |       |    |       |      |
|             | 3 yıl       | 42  | 55,36           |       |    |       |      |
|             | Toplam      | 108 |                 |       |    |       |      |
| Saydam      | 1 yıl       | 28  | 52,36           | 0,711 | 2  | 0,701 | 1-3  |
|             | 2 yıl       | 38  | 52,74           |       |    |       |      |
|             | 3 yıl       | 42  | 57,52           |       |    |       |      |
|             | Toplam      | 108 |                 |       |    |       |      |

Tablo 4.6.1'e göre katılımcıların deyimleri anlama başarıları okulöncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ( $H_{(2)}= 2,182$ ,  $p=0,336$ ). Deyim türlerine göre bakıldığında katılımcıların opak ( $H_{(2)}= 4,477$ ,  $p=0,107$ ), orta ( $H_{(2)}= 1,022$ ,  $p=0,600$ ) ve saydam ( $H_{(2)}= 0,711$ ,  $p=0,701$ ) deyimleri anlama başarıları okulöncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Katılımcıların tanımlılık düzeyi düşük ( $H_{(2)}= 4,353$ ,  $p=0,113$ ), orta ( $H_{(2)}= 1,508$ ,  $p=0,471$ ) ve yüksek ( $H_{(2)}= 1,566$ ,  $p=0,457$ ) deyimleri anlama başarıları

okulöncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

#### **4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

“Katılımcıların deyimleri anlama başarıları eğitim aldıkları okula göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.7.1’de gösterilmiştir.



*Tablo 4.7.1. Katılımcıların Eğitim Aldıkları Okula Göre Deyimleri Anlama Beceri Düzeyleri Farkları*

|             | Okul   | N   | Sıra ortalaması | H     | sd | p     | Fark |
|-------------|--------|-----|-----------------|-------|----|-------|------|
| Toplam      | Okul A | 35  | 59,49           | 4,598 | 2  | 0,100 | 1-3  |
|             | Okul B | 41  | 46,29           |       |    |       |      |
|             | Okul C | 32  | 59,56           |       |    |       |      |
|             | Toplam | 108 |                 |       |    |       |      |
| Opak        | Okul A | 35  | 57,54           | 1,999 | 2  | 0,368 | 1-3  |
|             | Okul B | 41  | 49,38           |       |    |       |      |
|             | Okul C | 32  | 57,73           |       |    |       |      |
|             | Toplam | 108 |                 |       |    |       |      |
| Yarı Saydam | Okul A | 35  | 59,60           | 1,661 | 2  | 0,436 | 1-3  |
|             | Okul B | 41  | 50,71           |       |    |       |      |
|             | Okul C | 32  | 53,78           |       |    |       |      |
|             | Toplam | 108 |                 |       |    |       |      |
| Saydam      | Okul A | 35  | 58,33           | 4,432 | 2  | 0,109 | 1-3  |
|             | Okul B | 41  | 46,84           |       |    |       |      |
|             | Okul C | 32  | 60,13           |       |    |       |      |
|             | Toplam | 108 |                 |       |    |       |      |
| Düşük       | Okul A | 35  | 56,83           | 0,699 | 2  | 0,705 | 1-3  |
|             | Okul B | 41  | 51,27           |       |    |       |      |
|             | Okul C | 32  | 54,42           |       |    |       |      |
|             | Toplam | 108 |                 |       |    |       |      |
| Orta        | Okul A | 35  | 52,20           | 2,868 | 2  | 0,238 | 1-3  |
|             | Okul B | 41  | 50,18           |       |    |       |      |
|             | Okul C | 32  | 61,08           |       |    |       |      |
|             | Toplam | 108 |                 |       |    |       |      |
| Yüksek      | Okul A | 35  | 61,03           | 6,569 | 2  | 0,037 | 1-3  |
|             | Okul B | 41  | 44,55           |       |    |       |      |
|             | Okul C | 32  | 58,56           |       |    |       |      |
|             | Toplam | 108 |                 |       |    |       |      |

Tablo 4.7.1'e göre katılımcıların deyimleri anlama başarıları eğitim aldıkları okula göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ( $H_{(2)}= 4,598$ ,  $p=0,100$ ). Deyim türlerine göre bakıldığında katılımcıların opak ( $H_{(2)}= 1,999$ ,  $p=0,368$ ), yarı saydam ( $H_{(2)}= 1,661$ ,  $p=0,436$ ) ve saydam ( $H_{(2)}= 4,432$ ,  $p=0,109$ ) deyimleri anlama başarıları eğitim aldıkları okullara göre değişiklik göstermemektedir.

Katılımcıların tanınırlık düzeyi düşük ( $H_{(2)}= 0,699$ ,  $p=0,705$ ) ve orta ( $H_{(2)}= 2,868$ ,  $p=0,238$ ) olan deyimleri anlama başarıları eğitim aldıkları okula göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Ancak katılımcıların tanınırlık düzeyi yüksek olan deyimleri anlama başarılarının eğitim aldıkları okula göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $H_{(2)}= 6,569$ ,  $p=0,037$ ).

Tanınırlık düzeyi yüksek olan deyimlerin hangi gruplar arasında farklılaştığını ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.7.2'de gösterilmiştir.

*Tablo 4.7.2. Katılımcıların Eğitim Aldıkları Okula Göre Tanınırlık Düzeyi Yüksek Olan Deyimleri Anlama Başarıları*

|        | Okul   | N  | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U       | P     |
|--------|--------|----|-----------------|-----------------|---------|-------|
| Yüksek | Okul A | 35 | 44,79           | 1567,50         | 497,500 | 0,019 |
|        | Okul B | 41 | 33,13           | 1358,50         |         |       |
| Yüksek | Okul A | 35 | 34,24           | 1198,50         | 516,500 | 0,732 |
|        | Okul C | 31 | 32,66           | 1012,50         |         |       |
| Yüksek | Okul B | 41 | 32,41           | 1329,00         | 468,000 | 0,050 |
|        | Okul C | 31 | 41,90           | 1299,00         |         |       |

Tablo 4.7.2'ye göre A okulunda eğitim alan katılımcıların tanınırlık düzeyi yüksek olan deyimleri anlama başarıları ile B okulunda eğitim alan katılımcıların başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $U=497,500$ ,  $p=0,019$ ). A okuluna devam eden katılımcıların başarıları ( $\text{sıra}\bar{x}= 44,79$ ) B okuluna devam eden

katılımcıların başarısından (sıra $\bar{x}$ = 33,13) anlamlı biçimde daha yüksektir. A okulunda eğitim alan katılımcıların tanınırlık düzeyi yüksek olan deyimleri anlama başarıları ile C okulunda eğitim alan katılımcıların başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $U=516,500$ ,  $p=0,732$ ). B okulunda eğitim alan katılımcıların tanınırlık düzeyi yüksek olan deyimleri anlama başarıları ile C okulunda eğitim alan katılımcıların başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $U=468,000$ ,  $p=0,050$ ). C okuluna devam eden katılımcıların başarıları (sıra $\bar{x}$ = 41,90) B okuluna devam eden katılımcıların başarısından (sıra $\bar{x}$ = 32,41) anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

#### **4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Çalışmanın sonuncu alt problemi olan “Katılımcıların deyimleri anlama başarıları ailelerinin gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.8.1’de gösterilmiştir.

*Tablo 4.8.1. Katılımcıların Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Deyimleri Edinim Beceri Düzeyleri Farkları*

|             | Gelir Düzeyi | N  | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U       | P     |
|-------------|--------------|----|-----------------|-----------------|---------|-------|
| Toplam      | Orta         | 79 | 49,65           | 3922,50         | 762,500 | 0,085 |
|             | Yüksek       | 25 | 61,50           | 1537,50         |         |       |
| Opak        | Orta         | 79 | 49,39           | 3902,00         | 742,000 | 0,048 |
|             | Yüksek       | 25 | 62,32           | 1558,00         |         |       |
| Yarı Saydam | Orta         | 79 | 51,85           | 4096,00         | 936,000 | 0,685 |
|             | Yüksek       | 25 | 54,56           | 1364,00         |         |       |
| Saydam      | Orta         | 79 | 50,95           | 4025,00         | 865,000 | 0,328 |
|             | Yüksek       | 25 | 57,40           | 1435,00         |         |       |
| Düşük       | Orta         | 79 | 50,58           | 3995,50         | 835,500 | 0,218 |
|             | Yüksek       | 25 | 58,58           | 1464,50         |         |       |
| Orta        | Orta         | 79 | 50,58           | 3996,00         | 836,000 | 0,206 |
|             | Yüksek       | 25 | 58,56           | 1464,00         |         |       |
| Yüksek      | Orta         | 79 | 51,75           | 4088,50         | 928,500 | 0,646 |
|             | Yüksek       | 25 | 54,86           | 1371,50         |         |       |

Tablo 4.8.1'e göre katılımcıların deyimleri anlama başarıları ailenin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U=762,500, p=0,085). Deyim türlerini anlama başarıları incelendiğinde katılımcıların "opak deyimleri" anlama başarıları ailenin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (U=742,000, p=0,048). Yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin katılımcılarının opak deyimleri anlama başarıları, orta gelir düzeyine sahip ailelerin katılımcılarının opak deyimleri anlama başarılarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir. Katılımcıların yarı saydam (U=936,000, p=0,685) ve saydam (U=865,000, p=0,328) deyimleri anlama

başarıları ailenin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Katılımcıların tanınırlık düzeyleri düşük ( $U=835,500$ ,  $p=0,218$ ), orta ( $U=836,000$ ,  $p=0,206$ ) ve yüksek ( $U=928,500$ ,  $p=0,646$ ) olan deyimleri anlama başarıları ailenin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada çocukların bir figüratif dil türü olan deyimleri anlama becerisinin düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada üstünde durulan noktalardan ilki katılımcıların deyimleri ne düzeyde anladıklarıdır. Bununla ilgili olarak katılımcıların tamamı tarafından yanıtlanan deyimleri anlama maddelerinden yaklaşık %86'sının anlaşılamadığı, %6'sının orta derecede anlaşıldığı ve %8'inin tam olarak anlaşılabilirdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan 108 katılımcının 14'ü hiç puan alamazken, ölçekten alınan en yüksek puan 15 olarak belirlenmiştir. Bunun yanında katılımcıların ölçme aracında yer alan deyimlerden %72,2'si 0-5 arasında, %6,4'ünün ise 11-15 arasında değişen puanlar aldığı görülmüştür. Bu oranlar deyimlerin anlaşılma düzeyinin önemli ölçüde düşük olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak 60-72 aylık çocukların çok az bir bölümünün deyimleri anlayabildiği belirlenmiştir.

Deyimlerin edinilmeye başlandığı yaş aralıkları net olarak belli olmasa da araştırmaların birçoğunda bu edinimin erken yaşlarda başladığından söz edilmiştir. Nippold ve Taylor (1989) yaptıkları bir araştırma sonucunda, deyimsel bir anlayışın genellikle 5 yaşına kadar oluştuğunu, ancak figüratif bir anlayışın daha yavaş geliştiğini ve 18 yaşında bile eksik kaldığını göstermiştir. Buna karşın başka bir çalışmada figüratif dilin bilişsel gelişimde çok önemli bir değişken olduğundan, eğretilmelerin, deyimlerin veya atasözleri gibi figüratif anlatımların hem sözlü hem de yazılı dilde çok yaygın olduğundan ve çocukların bu anlatımları anlama ve kullanma yeteneğinin temel olarak okul yıllarında geliştiğinden söz edilmiştir (Wiejak, 2014). Ayrıca Qualls ve Harris (1999) araştırmalarının bulgularında, deyimlerin okulöncesi dönemde anlaşılmaya başladığını ve ilerleyen yaşlarda devam ettiğini ortaya koymuştur (akt. Mertol ve diğ., 2016). Figüratif dil türü olan deyimlerin okulöncesi dönemde anlamlandırılması ve kullanılması ile ilgili çok

sayıda araştırma yapılmış ve farklı sonuçlar gözlenmiştir. Genel düşünce, çocukların deyimleri erken yaşlarda edinmeye başladıkları yönündedir. Ancak bu yaşlarda çocukların deyim edinimini tamamlaması ve deyimleri tamamen doğru kullanmaları beklenmemelidir. Bu nedenle araştırma sonucunda katılımcıların 60-72 aylık yaş gruplarında deyimleri tam olarak anlamlandıramadığı bilgisine ulaşılabilir.

Araştırmada üstünde durulan noktalardan ikincisi, katılımcıların deyimleri anlama başarılarının saydamlık düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmamasına ilişkindir. Katılımcıların opak olarak sınıflandırılan deyimlerin yarı saydam ve saydam deyimlere göre ediniminin ve anlamlandırılmasının daha güç olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedeni deyimsel anlamın deymi oluşturan bileşenlerin gerçek anlamlarıyla ilişkilendirildiğinde anlaşılmasının güç olması olabilir (Elkılıç, 2008). Çünkü bu bağlantının kurulabileceği örtük eğretilmeler veya değişmeceler zihinde etkinleştirilemeyebilir, parçadan bütüne gidilemeyebilir. Bütünden parçaya gidilmeye çalışıldığında ise yalnızca deyimsel anlama bakılarak deymi oluşturan bileşenlerin anlamlarına ulaşamayabilir. Deyimsel anlama ulaşma sürecinde saydam deyimler parçalarına göre yorumlanabilir (Kovács, 2016). Deyimi oluşturan sözcüklerin gerçek anlamından deyimsel anlama yakın anlamlar çıkarabiliyorsa o deyim saydam olabilir. Opak bir deyimde deyimsel anlamla deymi oluşturan bileşenlerin arasında kurulabilecek herhangi bir bağ uyandırmak kolay değildir (Moreno, 2007). Bu nedenle özellikle dil gelişim evresinin henüz başlarında olan çocuklar için opak olan deyimleri anlamlandırmak güç olabilir.

Diğer araştırmalar incelendiğinde Nippold ve Duthie (2003), çocukların saydam deyimleri yorumlamalarının genellikle opak deyimleri yorumlamalarından daha kolay olduğu saptamıştır. Nippold ve Rudzinski (1993) araştırmasında saydamlık derecesi daha yüksek olan deyimlerin opak olanlardan daha kolay açıklandığı sonucuna ulaşmıştır. Gibbs (1987) de 5-9 yaş arasındaki çocuklar ile çalışmış ve aynı biçimde çocukların saydam deyimleri opak olanlardan daha iyi bildiklerini belirlemiştir. Opak deyimlerin yarı saydam ve saydam deyimlere göre daha güç anlaşılmasının nedeni, Langlotz'a (2006) göre, bir deymi oluşturan bileşenlerin gerçek anlamı ve deyim bütünü deyimsel anlamı arasında ne kadar

tutarsızlık olursa o kadar opak olmasıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın sonucunda, diğer çalışmalarla benzer biçimde, katılımcıların opak deyimleri ediniminin yarı saydam ve saydam deyimlere oranla daha güç olduğu düşünülebilir.

Katılımcıların ayrıca tanınırlık düzeyi yüksek olan deyimleri orta ve düşük olanlardan daha iyi anlamlandırıdığı görülmüştür. Tanınırlığı yüksek olan deyimlerin günlük dilde karşılaşılma düzeyi, tanınırlığı orta ve düşük olan deyimlere göre genellikle daha fazladır. Deyimlerin tanınırlığı, bireylerin deyimsel anlatımla ne sıklıkta karşılaştığı ile ilgilidir (Schweigert, 1986; Titone ve Connine, 1994; Nippold, Moran ve Schwarz, 2001). Aljabri (2013) bununla ilişkili olarak araştırmasında yer alan bir bölümde tanınırlık düzeyleri yüksek olan deyimlerin açıklanmasının diğerlerinden daha kolay olduğundan söz etmiştir. Katılımcılar tanınırlığı yüksek olan deyimlerle sıkça karşılaştıkları için bu deyimlerin edinilmesi ve anlamlandırılmasında daha başarılı olmuş olabilir. Bir deyim tanınırlığı o deyimle her karşılaşıldığında erişilen ve önceden var olan anlamları bellekten geri çağırarak anlamına gelir (Caillies ve Butcher, 2007). Buna göre daha önce sıklıkla karşılaşılmış deyimlerin bellekten çağırılması ve yorumlanması daha kolay olduğu ve deyimleri konu edinen bu çalışmada da bu durumun geçerli olduğu söylenebilir.

Öte yandan, araştırmanın bulgularında dikkat çeken noktalardan biri katılımcıların tanınırlık düzeyi düşük olan deyimleri tanınırlık düzeyi orta olan deyimlere göre daha iyi anlamlandırmış olmasıdır. Bu sonucun katılımcılarda deyimleri bir bağlam içinde verildiğinde daha iyi anlamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bağlamla birlikte verilen deyimlerin, deyimsel anlama ilişkin ipucu sağlayabileceği açıktır. Veri toplama ölçeğinde kullanılan bağlamlar önceden seçilen çocuk kitaplarında yer alan deyimlerin geçtiği bağlamlardan oluşmuştur. Gibbs (1994), figüratif dil üzerine ruhdilbilimsel alanyazını incelerken, uygun bağlamlarla birlikte verilen figüratif anlatımların gerçek anlamından daha sık işlendiğini gösteren araştırmalardan söz etmiştir. Buna göre çocukların uygun bağlam içindeki deyimlerle karşılaşma sıklığının fazla olması deyimleri anlamlandırmalarına yararlı olabilir. Arslan ve diğ. (2019) araştırmalarında erken çocukluk dönemindeki çocuk kitaplarının %52'sinde deyimlere yer verildiğini belirlemiştir. Ayrıca günlük

yaşamda sık kullanılmayan deyimlerin genellikle kitaplarda anlamlarıyla tümce içinde verildiğinden söz etmişlerdir. Dolayısıyla araştırmada yer alan katılımcılar tanınırlık düzeyi düşük olan deyimleri bağlamın içindeki ipuçlarından yararlanarak tanınırlık düzeyi orta olan deyimlere oranla daha iyi anlamlandırmış olabilirler.

Çocukların erken yaşlarda günlük dilde geçen deyimleri tanımaları için çocuk kitapları önemli bir yere sahip olmakla birlikte okulöncesi dönemden başlayarak çocuklara zenginleştirilmiş bir dil çevresi yaratır (Bilgen, 2017). Deyim, atasözü, ikileme gibi anlatımları içinde barındıran çocuk kitaplarının çocukların dil gelişimine katkısı önemlidir. Çünkü deyimlerin pekiştirme, anlamı güçlendirme, öğüt verme gibi nitelikleri vardır. Barutcu ve Açık'a (2018) göre çocuklar kitaplarda deyimlerle sıklıkla karşılaşabilir ve bu durum çocukların deyim öğrenimlerini kolaylaştırabilir. Yaptıkları araştırmada yer alan bulgulara göre inceledikleri ve nicelikleri açısından yeterli buldukları 19 kitaptan yola çıkarak çocuk kitaplarında geçen deyimlerin çocukların düşünme ve yargılama becerilerini geliştirdiklerinden de söz etmişlerdir. Uçgun ve Çetinkaya (2016) araştırmalarında anlamı bilinmeyen bir deyimın saydamlık derecesi düşükse deyimsel anlama ulaşılması için o deyimın yer aldığı bağlamın yorumlamaya yardımcı olabileceğine yer vermiştir. Wiek'a (2014) göre figüratif anlatımların öğretilme sürecinde sözel veya resimsel bağlam olmadan tek başına sunulması çocukların verilmek istenen anlama ulaşmasını güçleştiren bir etmendir. Kısacası, çocuk kitaplarında sıklıkla yer alan deyimler, içinde bulundukları bağlamlarla birlikte çocukların deyimsel anlama ulaşmalarına büyük ölçüde yardımcı olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğerine göre 66-72 aylık çocukların saydam deyimleri anlama düzeylerinin 60-65 aylık çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında çocukların saydamlık derecesi yarı saydam ve opak olan deyimleri anlama düzeyleri yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durumun nedeni saydam deyimlerin sözcük yapıları ile deyimsel anlam ilişkisi incelendiğinde daha anlaşılır ve öngörülebilir durumda olması olabilir. Bir deyimın saydam olabilmesi için deyimsel anlam ile deyimın içerdiği sözcüklerin gerçek anlamlarının birbiriyle tutarlı olması gereklidir (Gibbs,

1980). 66-72 aylık katılımcıların saydam deyimleri edinim beceri düzeylerinin 60-65 aylık katılımcılardan daha yüksek olmasının nedeni Ayrancı'nın (2018) araştırmasında da belirtildiği gibi çocukların karmaşık dil yapılarını 67-72 aylık arasında yüksek oranda kazanması olabilir. Gibbs (1991), yaşı gereği dile daha az maruz kalmış küçük yaştaki çocukların, gerçek anlama yetkinliklerinden dolayı saydam deyimleri, yarı saydam ve opak olan deyimlere göre daha kolay öğrendiklerini gözlemiştir (akt. Uysal ve Gökmen, 2016). Çünkü ilerleyen yaşlarda yarı saydam ve opak olan deyimlerin edinimi zamanla gelişerek daha hızlı gerçekleşebilir. Sonuç olarak, çocukların saydam olan deyimleri anlama ve kullanma düzeyleri yaşla birlikte artış göstermiş ancak anlaşılması daha güç olan yarı saydam ve opak deyimlerin anlamlandırılmasında herhangi bir fark gözlenmemiştir. Bunun nedeni çocukların yarı saydam ve opak deyimleri bu yaşlarda tam olarak anlamlandıramamasından kaynaklı olabilir.

Araştırmada üstünde durulan noktalardan diğeri ise katılımcıların tanınırlık düzeyi düşük, orta ve yüksek olan deyimleri anlama düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiş olmasıdır. Uysal ve Gökmen (2016), değişmeceli anlama erişimin belli bir düzeyde soyutlama yapmayı gerektirdiğinden, ortalama 5 yaşında olan okulöncesi grubunda yeterli bilişsel düzeye ulaşılmadığından, dolayısıyla değişmeceli anlamı yorumlamanın bu yaşta çok güç olduğundan, yaş ilerledikçe deyimlerin değişmeceli anlamının bellekte oluşturulmasının ya da bellekten çağrılmasının hızlandığından söz etmiştir. Bayat ve Çetinkaya (2014) deyimlerin anlaşılmasının dil gelişimiyle artan bir nitelik gösterdiğini ve yaş ilerledikçe deyimlerin daha iyi anlaşıldığını belirtmiştir. Deyimlerin erken yaşlarda edinilmeye başlandığı ancak edinim sürecinin ilerleyen yaşlarda tamamlandığı düşünülebilir. Okulöncesi dönemdeki çocukların soyut düşünme becerilerinin gelişmediği ve daha çok gerçek anlama yönelik düşündükleri ve katılımcılar arasındaki yaş farkının az olması göz önünde bulundurulduğunda araştırmada katılımcıların tanınırlık düzeyi düşük, orta ve yüksek olan deyimleri anlama düzeyleri yaşa bağlı olarak değişmemiş olabilir.

Araştırmada üstünde durulan noktalardan bir diğeri katılımcıların deyimleri anlama başarılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgilidir. Yapılan çözümlemeler sonucunda katılımcıların deyimleri anlama başarılarının cinsiyetlerine göre değişmediği gözlemlenmiştir. Bunun nedeni figüratif dilin bu yaş grubunda ve bu katılımcılar için yeterli düzeyde gelişmemiş olmasıyla ilgili olabilir. Bu sonuç, Wijek'in (2014) çalışmasında belirttiği noktayla uyumludur. Wijek, figüratif dilin anlaşılmasının erken yaşlarda güç olduğunu belirterek bunun nedeninin genellikle figüratif anlatımlarla ilgisi olmayan etmenlerden kaynaklandığını ileri sürer. Bu etmenler, dünyaya ve dile ilişkin sınırlı bilgi, figüratif dili yorumlamak için uygun bir bağlam yaratmada ve sözlü açıklama yapmada güçlük yaratır. Bu etmenlerden dolayı erken yaşlarda çocukların figüratif dil türlerini daha etkili bir biçimde öğrenme olgunluğuna henüz erişemedikleri düşünülebilir. Bu nedenle katılımcıların cinsiyetleri deyimleri anlama başarılarını etkilememiş olabilir.

Kız ve erkek çocuklar çevrelerindeki kişilerle etkileşim kurarak toplumsal yaşama katılmayı öğrenir (König, 1992). Toplumsal yaşamda cinsiyet, belli bir süreçte tamamlanan rollerdir ve bu roller erken yaşlarda belirgin farklılıklar göstermeyebilir. Aydın (2014) 60-72 aylık çocukların anadil kullanım düzeylerini ve anlatım becerilerini incelediği bir araştırmasında kimi yanıtlarda aynı yaştaki çocukların doğal olarak aynı kavramlarda buluştuğunu, kimi yanıtlarda ise kişisel ve çevresel olarak ya da cinsiyetlerin ilgi alanlarına bağlı olarak büyük farklılıklar gözlemlendiğini saptamıştır. Cinsiyete bağlı olarak değişen beceri farklılıkları konusu henüz kesin değerler taşımayabilir (Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014). Bununla birlikte Arslan (2013) araştırmasında cinsiyetin doğumdan ergenliğe kadar etkisini göstermediğinden söz etmiştir. Bu genelleşmiş durum, deyimlerin anlamlandırılmasında da kendini göstermiş olabilir. Bu nedenle henüz bu yaşlarda tam olarak edinilmemiş cinsiyet rolleri, bu araştırmada çocukların deyimleri anlama başarılarının cinsiyete göre değişmemesinde etken olabilir.

Alanyazında cinsiyet değişkeni ile ilgili yapılmış çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Kimi araştırma sonuçları (Lutzer, 1991; Seçilmiş, 1996; Taner, 2003) kız çocuklarının dil gelişiminde daha ileri düzey becerileri olduğu sonucunu

gösterirken kimi araştırma sonuçları (Taner ve Başal, 2005; Doğru, Alabay ve Kayılı, 2010) erkeklerin dil gelişiminde daha iyi durumda olduğu sonucunu göstermiştir. Kimi araştırmalarda (İpek, 2006; Demir, 2006; Damar, 2007; Erdoğan ve diğ. 2005) ise cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir fark görülmemiştir (akt. Ergin, 2012). Daha önce yapılan bilimsel çalışmalarda ve araştırmalarda da görüldüğü gibi cinsiyet değişkeninin dil gelişimindeki etkileri ile ilgili kesin bir yargıya varmak güç olabilir. Bu konu günümüzde tartışılmaktadır ve cinsiyet değişkeni ile ilgili birçok görüş ayrılığı olduğu söylenebilir. Özetlemek gerekirse, cinsiyetin okulöncesi çocuklarında etkisini tam olarak göstermemiş olması, diğer araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmamasına neden olmuş olabilir. Bunun yanında bir figüratif dil türü olan deyimlerin henüz bu yaşlarda tam olarak anlamlandırılmasının güç olması açısından da çocukların deyimleri anlama başarılarının çocuğun cinsiyetine göre değişmediği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen başka bir bulguya göre katılımcıların deyimleri anlama başarıları okulöncesi eğitim alma süresine göre farklılaşmamaktadır. Çocuklar okula başladıkları ilk yıllardan sonra sosyal ilişkiler kurmaya başladıkları çevre içinde bir dil geliştirmeye başlar ve dil kullanımında yaptıkları hatalar zamanla azalır. Okul, çocuğun dil gelişimini olumlu olarak etkiler (Temizyürek, 2007). Ancak tek başına bu etmen çocukların dil gelişimini bir üst düzeye taşımalarında yeterli değildir. Çiçek (2002) aile yanında yetişen çocukların dil gelişiminin aile dışındaki kurumlarda yetişen çocukların dil gelişimine oranla daha iyi olduğundan söz etmiştir. Okulöncesi dönemdeki çocukların sahip olduğu deyimlerle ilgili bilgi birikiminin yalnızca okullardan değil diğer kaynaklardan da etkilenecek edinildiği söylenebilir. Çünkü çocukların dil gelişimi yalnızca okula devam sürelerine değil bilişsel, kalıtsal ve sosyoekonomik gibi farklı birçok etmene de bağlıdır. Yapılan araştırmalarda çocuğun akademik başarısının yalnızca sınıftaki öğrenmesi ile sınırlı olmadığı, aynı zamanda çocuğun ailesinin okul yaşamını desteklemesi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Muslugüme, 2015). Karacan'a (2000) göre dil gelişiminin hızını nörolojik, biyolojik, fizyolojik, cinsiyet, algısal, genetik özellikler, sosyal çevre, sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikler etkileyebilir. Buradan yola çıkarak araştırmanın bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların deyimleri

anlama başarılarının yalnızca okulöncesi eğitim alma süresinden değil diğer etmenlerden de etkilenmiş olabileceği söylenebilir.

Araştırmada üstünde durulan bir diğer nokta ise katılımcıların deyimleri anlama başarılarının eğitim aldıkları okula göre değişip değişmediğini belirlemeye yöneliktir. Elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların deyimleri anlama başarılarının deyimlerin saydamlık dereceleri açısından eğitim aldıkları okula göre değişmediği gözlenmiştir. Bu durumun katılımcıların eğitim aldıkları okullarda uygulanan programların aynı olması, okulların sosyal yapıları ve okul türlerinin benzer olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmada Antalya ili içinde iki farklı bölgeden, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç bağımsız anaokulundan veri toplanmıştır. Araştırmanın yapıldığı bu okulların benzer sosyal yapıda olmaları katılımcıların deyimleri saydamlık derecelerine göre anlama başarılarını etkilememiş olabilir. Bunun yanında okullardaki farklılıkların belirleyicilerinin yalnızca sosyal yapılarından değil öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımları ve öğretmenlerle olan etkileşimlerinden de kaynaklanmış olabileceği söylenebilir (Akkurt ve Karabağ-Köse, 2019). Sonuç olarak, bu araştırmaya katılan çocukların hepsi devlet okullarında öğrenim görmekte olup, sosyokültürel çevrelerinin aynı ölçüde çeşitlilik göstermesi çocukların deyimleri edinim becerilerinin düzeylerinin çocuğun eğitim gördüğü okula göre değişmemesine neden olmuş olabilir.

Araştırmanın bulgularında dikkat çeken noktalardan bir diğeri ise katılımcıların tanınırlık düzeyi yüksek olan deyimleri anlama başarılarının eğitim aldıkları okullara göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmasıdır. A ve C okulunda eğitim alan katılımcıların tanınırlık düzeyi yüksek olan deyimleri anlama başarıları B okulunda eğitim alan katılımcılardan anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu sonucun A ve C okullarında eğitim alan katılımcıların deyimlerle karşılaşma oranının B okuluna göre daha sık olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Tanınırlık, bir dinleyicinin veya okuyucunun sözlü veya yazılı biçimde deyimsele anlatımlarla karşılaşma sıklığı olarak tanımlanır (Libben ve Titone, 2008; Tabossi ve diğ., 2011; Titone ve Connine, 1994). Bu nedenle çocukların deyimlerle karşılaşma sıklığı deyimleri anlamalarını etkileyebilir. Bu durum, katılımcıların eğitim aldıkları

okullarda deyimlerle farklı sıklıkta karşılaştıklarıyla ilişkilendirilebilir. Birinci ve üçüncü okullarda eğitim alan katılımcılar ikinci okuldakilere göre tanınırlık düzeyleri yüksek olan deyimlerle daha sık karşılaştıkları için bu deyimleri daha iyi anlamlandırmış olabilirler.

Araştırmanın sonuncu alt problemiyle ilgili elde edilen bulgulara göre katılımcıların deyimleri anlama başarıları ailelerinin gelir durumuna göre yalnızca opak olan deyimler için farklılaşmaktadır. Buna göre yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin katılımcılarının opak deyimleri anlama başarıları, orta gelir düzeyine sahip ailelerin katılımcılarından daha yüksektir. Opak deyimlerin anlaşılması yarı saydam ve saydam deyimlere göre daha güçtür. Örneğin saydam kabul edilen deyimlerde geçen sözcükler çocukların deyimsel anlama ulaşırken zorlanmayacağı ve deyimsel anlamın öngörebileceği deyimlerdir. Opak deyimlerde geçen sözcükler deyim anlamı ile daha tutarsızdır. Çocukların sözvarlığının özellikle okulöncesi dönemde sürekli gelişmekte olduğu düşünüldüğünde dil gelişiminde sosyoekonomik çevrenin destekleyici olması önemli olabilir. Çocuklar bu çevreden edindikleri sözcükleri, kalıp ve değişmeyen anlatımları kullanmaya eğilimlidir. Bu açıdan yetersiz çevre koşullarında gelişimini sürdüren çocukların sözcük dağarcığının ve dil becerilerinin kendilerinden daha iyi sosyoekonomik düzeydeki akranlarından geri olduğu söylenebilir (Erdoğan ve diğ. 2005). Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin gelir düzeyleri çocukların deyimleri anlama başarılarını etkilememiş olsa da saydam ve yarı saydam deyimlere göre anlamlandırılması daha güç olan opak deyimleri edinim becerisi düzeylerini bu nedenle etkilemiş olabilir.

Bir çocuğun sözcük ve kavram birikiminin zenginliği ilerleyen yaşlarda daha iyi iletişim kurabilmesi ve kendini yeterli biçimde anlatabilmesi açısından oldukça önemlidir. Çocuğa dil gelişim sürecinde ne kadar kılavuzluk edilirse çocuk dili o kadar erken öğrenir. Bu nedenle ailelerin çocuğun dil gelişimine katkıda bulunmaları gereklidir (Çiçek, 2002). Çocuğun içinde büyüdüğü ve geliştiği sosyoekonomik ortam dili biçimlendiren ve gelişimini etkileyen etmenlerden biridir. Kapsamlı olarak çocuğun karşısında anne ve baba gibi modellerin bulunması, çevresindeki diğer kişiler, oyun ve oyuncaklar ve aile yapısı dil gelişimini etkiler (Taner ve Başal,

2005). Çocukların dil edinim sürecinde kazanacakları figüratif dilin üst düzey bir dil becerisi olduğu düşünüldüğünde ailenin gelir düzeyinin yüksek olması çocuğa yeterli dil gelişim kaynaklarının daha kolay sağlanması anlamına gelir. Bu kaynakların başında gelen kitapların yeterli sayıda olması çocuğun bir figüratif dil türü olan deyimlerle karşılaşma sıklığını artırabilir. Bu durum çocuğun üst düzey dil becerilerinin gelişimini önemli ölçüde hızlandırabilir. Sonuç olarak, araştırmada gelir düzeyi yüksek olan ailelerin katılımcılarının opak deyimleri diğer gelir düzeylerine göre daha iyi anlamalarının nedeni dil becerilerini geliştirebilecekleri kaynaklara erişimlerinin daha kolay olması olabilir.

Bu araştırmada genel olarak, 60-72 aylık çocukların çok azının deyimleri anlamlandırabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın alt soruları doğrultusunda çeşitli demografik özellikler incelenmiş ve katılımcıların deyimleri anlama başarı düzeyleri bu demografik özelliklerden kimilerine göre farklılaşmıştır. Deyimlerin ediniminin erken yaşlarda başlamasının dil gelişim sürecine önemli ölçüde yardımcı olacağı düşünülerek birtakım önerilere yer verilmiştir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, deyimlerin 60-72 aylık okulöncesi çocuklar tarafından edinme beceri düzeylerini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarını doğrulayacak benzer çalışmalar yapılabilir. Yapılacak çalışmalar yoluyla bu araştırmadan elde edilen sonuçların tutarlılığı anlaşılabilir. Bir figüratif dil türü olan deyimler ile ilgili daha önce yapılmış birçok araştırma olsa da okulöncesi dönemde öğrenim gören çocukların deyim edinimi ile ilgili Türkçede çok fazla araştırma yapılmamıştır. Farklı yöntem ve tekniklerle bu araştırmaların sayısı artırılabilir.

Çocukların sağlam bir dil yapısı olabilmesi için onlarla iletişim içindeyken tümceler dilin kurallarına uygun olarak kullanılmalıdır. Çocukların deyimlere maruz kalma sıklığı artırılmalı, deyim anlamı doğru biçimde çocuklara aktarılmalıdır. Çocukların özellikle okulöncesi dönemde dil gelişimlerinin diğer dönemlere göre daha hızlı ilerlediği göz önünde bulundurulursa çocuklarla konuşurken uygun

deyimler seçerek kullanılmalı ve çeşitli deyimlerle birikimleri genişletilmelidir. Bu durum çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Bunun yanında çocuk kitabı yazarları tarafından anlaşılır basit deyimleri içeren çocuk öyküleri yazılabilir. Deyimleri içeren "Benim İlk Deyimlerim" adlı resimli sözlük oluşturulabilir.

Deyimler toplumun kültürünü, geçmişini, doğasını, geleneklerini ve dilini yansıtır. Çocukların deyimleri erken yaşlarda edinmeleri, içinde bulundukları toplum yapısını da daha iyi anlamlandırmalarına yardımcı olabilir. Türkçe, deyimler açısından zengindir ve günlük yaşamın her alanında bunlarla sıkça karşılaşılır. Hem okulda hem de ailede çocukların erişebildiği kitap sayısı, dolayısıyla çocukların deyimlere erişimi artırılabilir. Onların yaşına uygun çeşitli kitaplar kullanılarak dil gelişimine katkıda bulunulabilir. Deyimleri içeren kitaplar çocuklara okunabilir ya da okumaları için isteklendirilebilirler. Böylece çocukların deyimleri tanıma ve edinme becerileri gelişebilir.

Araştırmanın katılımcıları toplam üç farklı devlet okulundan ve Antalya'da Muratpaşa ve Konyaaltı ilçelerinden seçilmiştir. Yapılacak olan diğer araştırmalarda özel kurumlarda öğrenim gören çocuklarla çalışılabilir. Bunun yanında farklı il ve ilçelerden seçilecek olan okullarda buna benzer bir çalışmanın uygulanması önerilebilir.

Son olarak bu çalışma okulöncesi dönemde öğrenimlerini sürdüren 60-72 aylık çocuklarla yapılmıştır. Deyimlerin edinim becerilerinin düzeylerini incelemek amacıyla ileride yapılması planlanan çalışmalar farklı yaş gruplarına uygulanabilir. Figüratif dilin erken çocukluk döneminde başlayıp ergenlik bitimine kadar ilerlediği dikkate alınırsa yaş aralıklarını artırarak çocukların deyimleri edinim beceri düzeylerinin hangi yaş grubunda nasıl ilerlediğini inceleyen araştırmalar yapılabilir. Bu yolla çocukların deyimleri edinim beceri düzeylerinin yaşa bağlı olarak ne düzeyde geliştiği öngörülebilir.

## KAYNAKÇA

- Ackerman, B. P. (1981). Young Children's Understanding of a Speaker's Intentional Use of a False Utterance. *Developmental Psychology*, 17(4), 472-80.
- Ackerman, B.P. (1982). On Comprehending Idioms: Do Children Get The Picture? *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(), 439-454.
- Akkök, E. A. (2009). Yabancı Dilde Deyimlerin Öğretimi. *Dil Dergisi*, 143, 59-77.
- Akkurt, Z. ve Karabağ-Köse, E. (2019). Öğrenci Başarısının Okul, Öğretmen ve Aileyle İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(), 1-16.
- Aksoy, Ö. A. (1988). Atasözleri, Deyimler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten* 1962, (s.131-166), Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aljabri, S. S. (2013). EFL Students' Judgments of English Idiom Familiarity and Transparency. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 662-669.
- Allo, M. D. G. (2017). *Figurative Languages by The Lecturers in Teaching English at English Study Program of FKIP UKI Toraja*. (Master Thesis). State University, Makassar.
- Anderson, R. C., and Freebody, P. (1981). Vocabulary Knowledge. J. Guthrie (Ed.). *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (p. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi ile İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Arslan, E., Dönmez, F. Z., Davarcıoğlu, S., Eren, C. K. ve Aytar, F. A. G. (2019). Okul Öncesi Öykü Kitaplarındaki Deyimler ve Çocukların Bu Deyimlere İlişkin Algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 315-351.

- Asch, S. and Nerlove, H. (1960). The Development of Double Function Terms in Children: An Exploration Study. B. Kaplan and S. Wapner (Ed.). Perspectives in Psychological Theory (p. 47-60). New York: International University.
- Ay, S. ve Peçenek, D. (2009). Deyim Tanımlama Sürecindeki Bilişsel Biçem Farklılıkları, M. Sarıca, N. Sarıca ve A. Karaca (Ed.). 22. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri Kitabı (s. 484-493). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Aydın, B. (2014). 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Anadil Kullanım Düzeyi ve İfade Becerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 16-27.
- Aykaç, N. (2016). Kelime Hazinesi, Önemi ve 2015 Türkçe Dersi Programında Kelime Hazinesinin Yeri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 519-527.
- Ayrancı, B. B. (2018) 0-12 Yaş Dil Gelişimi Uygulamaları Ve Yapılması Gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8(1), 13-34.
- Azzahra, D. A. (2018). *An Analysis of Dominant Figurative Language Used in Lestari's Short Stories Entitled "Madre"*. (Master Thesis). Pasundan University, Bandung.
- Barutcu, T. ve Açık, F. (2018). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinde Yer Alan Deyimlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Deyimlerle Örtüşme Düzeyi. *BİLİG Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 86(),183-209.
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı İle İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 27-61.
- Baş, B. (2013) İlköğretim Okulları İçin Hazırlanan Deyim Sözlükleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 24-31.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S. ... Hartung, J. (1994). Developmental and Stylistic Variation in the Composition of Early Vocabulary. *Journal of Child Language*, 21(), 85-123.

- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2014). Tanınırlık ve Saydamlık Derecesi Bakımından Deyimlerin Anlaşılabilirliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 205-232.
- Berman, R. A. (2007). Developing Language Knowledge and Language Use Across Adolescence. E. Hoff and M. Shatz (Ed.). Blackwell Handbooks of Developmental Psychology. Handbook of Language Development (p. 347–367). London: Blackwell.
- Bilgen, D. Y. (2017). Çocuk Edebiyatı Alanındaki Eserlerin Söz Varlığı Ögelerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 145-171.
- Billow, R. M. (1975). A Cognitive Developmental Study of Metaphor Comprehension. *Developmental Psychology*, 11(4), 415-423.
- Bobrow, S. and Bell, S. (1973) On Catching on to Idiomatic Expressions. *Memory and Cognition*, 1(), 343-346.
- Cacciari, C. and Levorato, C. (1998). The Effect of Semantic Analyzability of Idioms in Metalinguistic Tasks. *Metaphor and Symbol*, 13(3), 159-177.
- Cacciari, C., and Glucksberg, S. (1990). Understanding Idiomatic Expressions: The Contribution Of Word Meanings. G. B. Simpson (Ed.). Understanding Word and Sentence (p. 217- 240). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Cacciari, C., and Padovani, R. (2012). The Development of Figurative Language. J. Spivey, K. McRae, and M. F. Joannisse (Ed.), Cambridge Handbooks in Psychology. The Cambridge Handbook of Psycholinguistics (p. 505–522). Cambridge: Cambridge University.
- Caillies, S. and Butcher, K. (2007). Processing of Idiomatic Expressions: Evidence for a New Hybrid View. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 79-108.
- Cain, K., Oakhill, J. and Lemmon, K. (2005). The Relation Between Children's Reading Comprehension Level and Their Comprehension of Idioms. *Journal of Experimental Child Psychology* 90(), 65-87.

- Cem-Değer, A. (1996). Evrensel Dilbilgisi ve Dil Edinimi Kuramı. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 7(), 100-113.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Cieśllicka, A. (2015). Idiom Acquisition And Processing by Second/Foreign Language Learners. R. Heredia and A. Cieśllicka (Ed.). *Bilingual Figurative Language Processing* (p. 208-244). New York: Cambridge University.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic Issues in Objective Scale Development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>
- Colston, H. L. (2015). *Using Figurative Language*. New York: Cambridge University.
- Cometa, M. S., and Morris E. E. (1978). Logical Operations and Metaphor Interpretation: A Piagetian Model. *Child Development*, 49(3), 649-659.
- Cook, E. (2014). *Reading Between The Lines: The Effect of Context on Idiom Comprehension Among Speakers of English as a Second Language (L2) Living In The UK*. (Master Thesis). Birkbeck College, University of London.
- Çalışkan, N. (2013). Kavramsal Anahtar Modeli ile Metafor ve Deyim Öğretimi. *Bilig*, (64), 95-122.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dil Gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-124.
- Dalak, H. D. E. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Deyim Öğretimindeki Başarıya Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deamer, F., Pouscoulous, N. and Breheny, R. (2010). A Contrastive Look At The Processing Of Metaphor And Hyperbole. *UCL Working Papers in Linguistics*, 22(), 1-16.

- Dews, S., Winner, E., Kaplan, J., Rosenblatt, E., Hunt, M., Lim, K. ... Bonnie, S. (1996). Children's Understanding of the Meaning and Functions of Verbal Irony. *Child Development*, 67(6), 3071-3085.
- Díaz-Vera, J. E. (2014). Metaphor and Metonymy Across Time and Cultures: Perspectives on the Sociohistorical Linguistics of Figurative Language. D. Geeraerts and J. R. Taylor (Ed.). *Cognitive Linguistics Research* (p. 3-15). Germany: Walter de Gruyter.
- Dinar, T. (2016). Türkçede Bir Deyimleşme Örneği: Gibime Gelmek. *Türkbilig*, 31, 145-152.
- Elkılıç, G. (2008). Turkish Students' Understanding of Transparent and Opaque Idioms In English In Reading As Well As In Speaking. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 27-41.
- Ercan, G. ve Can, Ö. (2015). Deyimlerin Edimbilimsel Olarak Ulamlaştırılmasına İlişkin Bir Öneri: Türkçede “Erkek”e Gönderimde Bulunan Deyimler Örneği. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 26(1), 63-83.
- Erdoğan, Y., Bekir, A. ve Aras, A. (2005). Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Ergin, B. (2012). 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeyleri İle Sosyal Kabul Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Evans, V. (2010). Figurative Language Understanding in LCCM Theory. *Cognitive Linguistics* 21(4), 601–662.
- Fletcher, P. and Garman, M. (1986). *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University.

- Ganger, J. and Brent, M. R. (2004). Re-Examining the Vocabulary Spurt. *Developmental Psychology*, 40(), 621-632.
- Gentner, D. (1988). Metaphor as Structure Mapping: The Relational Shift. *Child Development*, 59(1), 47-59.
- Ghazi, S. R. and Ullah, K. (2015). Concrete Operational Stage of Piaget's Cognitive Development Theory: An Implication In Learning General Science. *Gomal University Journal of Research*, 31(1), 78-89.
- Gibbs, R. W. and Genig, R. J. (1989). How Context Makes Metaphor Comprehension Seem Special. *Metaphor and Symbolic Activity*, 4(3), 145-158.
- Gibbs, R. W. (1980). Spilling The Beans On Understanding And Memory For Idioms In Context. *Memory and Cognition*, 8(), 149-156.
- Gibbs, R. W. (1984). Literal Meaning and Psychological Theory. *Cognitive Science*, 8(), 275-304.
- Gibbs, R. W. (1987). Linguistic Factors In Children's Understanding Of Idioms. *Journal Of Child Language*, 14(), 569-586.
- Gibbs, R. W. (1991). Semantic Analyzability in Children's Understanding of Idioms. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(), 613-620.
- Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge: Cambridge University.
- Gibbs, W.R., Nayak, N.P., Bolton, J.L., and Keppel, M. (1988). Speakers' Assumptions About The Lexical Flexibility of Idioms. *Memory and Cognition*, 17(), 58-68.
- Giora, R. (2003). *On Our Mind: Salience, Context, and Figurative Language*. New York: Oxford University.

- Glucksberg, S. (1993). Idiom Meanings And Allusional Content. C. Cacciari and P. Tabossi (Ed.). *Idioms: Processing, Structure, And Interpretation* (p. 3-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding Figurative Language*. New York: Oxford University.
- Glucksberg, S., Brown, M. and McGlone, M. S. (1993). Conceptual Metaphors Are Not Automatically Accessed During Idiom Comprehension. *Mem Cognit.* 21(5), 711-719.
- Glucksberg, S., Gildea, P. and Bookin, H. G. (1982). On Understanding Nonliteral Speech: Can People Ignore Metaphors? *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21(), 85-98.
- Gobet, F. (2015). Vocabulary Acquisition. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 25(), 226–231.
- Goldvarg, Y. And Glucksberg, S.(1998). Conceptual Combinations: The Role of Similarity. *Metaphor and Symbol*, 13, 243–255.
- Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,4(4), 1026-1055.
- Göçer, A. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Deyimleri Kullanma Yeterlikleri Üzerine Bir İnceleme. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 4(13) , 96-109.
- Gülay, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Harya, T. D. (2016). An Analysis Of Figurative Languages Used In Coelho's Novel Entitled "Alchemist". *Premise Journal*, 5(2), 45-63.
- Herschensohn, J. (2007). *Language Development and Age*. Cambridge: Cambridge University.

- Hillert, D. (2014). *The Nature of Language: Evolution, Paradigms and Circuits*. New York: Springer.
- Jackendoff, R. (1983). *Semantics and Cognition*. Cambridge: MIT.
- Kanatlı, F. (2013). Temel Söz Varlığı Bağlamında Türkçe ve Almancada En Sık Kullanılan Elli Eylemin Söz-Eylem Kuramı Çerçevesinde Dil-Yapısal ve Kültürel Açıdan Karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 733-744.
- Kara, A., Kayabaşı, B. ve Alkayış, M. (2006). İlköğretimde Kullanılan Deyimlere İlişkin Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 1-12.
- Kara, A. (2015). *Early Acquisition Of Figurative Competence: Comprehension Of Idiomatic Expressions In Turkish Between Seven And Eleven Years Of Age*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kara, Ş. (2004). Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karabağ, İ. ve Coşan, L. (2000). Türkçedeki Gönül, Kalp ve Yürek Kelimeleriyle İlgili Atasözleri ve Deyimler ve Bunların Almancadaki Karşılıkları. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 96, 5-29.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *J Clin Psy.*, 3(4), 263-268.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007), Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Kavak, Ş. (2015). Öğretimin Planlanması, Dil. H. Coşkun, F. Yılmaz ve M. E. Aksoy (Ed.). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dil Öğretimi* (p. 197-208). Berlin: Dağyeli Verlag.

- Keil, F. C. (1986). Conceptual Domains and The Acquisition of Metaphor. *Cognitive Development*, 1(1), 73-96.
- Keith, E. N. (1977). Aspects of Language Acquisition and Use From Age 2 to Age 20. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 16(4), 584-607.
- Kenzhalin, K. (2017). Türk Dünyasında Deyim Bilimi Çalışmaları. *Türk Dünyası, Dil ve Edebiyat Dergisi*, 43, 107-124.
- Keysar, B., and Bly, B. (1995). Intuitions of the Transparency of Idioms: Can One Keep a Secret by Spilling the Beans? *Journal of Memory and Language* 34(1), 89–109.
- Koçak, N., Ergin, B. ve Yalçın, H. (2014). 60-72 Aylık Çocukların Türkçe Dil Kullanımı Düzeyleri Ve Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 100-106.
- Kovács, G. (2016). About the Definition, Classification and Translation Strategies of Idioms. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8(3), 85-101.
- König, G. Ç. (1992). Dil Ve Cins: Kadın Ve Erkeklerin Dil Kullanımı. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 1(), 25-36.
- Kubiszyn, T., & Gary, B. (2013). Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice. John Wiley and Sons, Inc.
- Langlotz, A. (2006). Idiomatic Creativity: A Cognitive-Linguistic Model of Idiom Representation and Idiom-Variation in English. M. Dascal, R. W. Gibbs and J. Nuyts (Ed.) Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Lazar, G. (2003). *Meanings and Metaphors: Activities to Practice Figurative Language*. Cambridge: Cambridge University.

- Levorato, M. C. (1993). *The Development of Figurative Competence. Idioms: Processing, Structure and Interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Levorato, M. C. and Cacciari, C. (1992). Children's Comprehension and Production of Idioms: The Role of Context and Familiarity. *Journal of Child Language*, 19(), 415-433.
- Levorato, M. C., Nesi, B., and Cacciari, C. (2004). Reading Comprehension and Understanding Idiomatic Expressions: A Developmental Study. *Brain and Language*, 91(), 303-314.
- Levorato, M.C. and Cacciari, C. (1999). Idiom Comprehension in Children: Are the Effects of Semantic Analysability and Context Separable? *European Journal Of Cognitive Psychology*, 11(1), 51-66.
- Libben, M. R. and Titone, D. A. (2008). The Multidetermined Nature of Idiom Processing. *Memory & Cognition*, 36(), 1103–1121.
- Littlemore, J. and Low, G. (2006). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Mertol, H., Ozcan, D., Yurteri, E. Ve Pamukçu, C. (2016). Üstün Zekalı Öğrencilerin Deyim Algılarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 917-928.
- Coates, J. (2014). Language and Gender: Interdisciplinary Perspectives. S. Mills (Ed.). Position Papers: Difference or Dominance (p. 11-45). New York: Routledge.
- Moreno, R. E. V. (2007). *Creativity and Convention: The Pragmatics Of Everyday Figurative Speech*. John Benjamins.
- Muslugüme, E. (2015). *Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programının Sosyo Ekonomik Düzeyi Düşük Ailelerin Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Nagy, W. E. and Herman, P. A. (1987). *Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction, The Nature of Vocabulary Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Nippold, M. A. and Duthie, J. K. (2003). Mental Imagery and Idiom Comprehension: A Comparison of School-Age Children and Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(4), 788–799.
- Nippold, M. A. and Rudzinski, M. (1993). Familiarity and Transparency in Idiom Explanation: A Developmental Study of Children and Adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 728-737.
- Nippold, M. A. and Taylor, C. L. (1989). Idiom Interpretation In Isolation Versus Context: A Developmental Study With Adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32(1), 59-66.
- Nippold, M. A. and Taylor, C. L. (1995). Idiom Understanding in Youth: Further Examination of Familiarity and Transparency. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 426-433.
- Nippold, M. A., Moran, C. and Schwarz, I. E. (2001). Idiom Understanding in Preadolescents: Synergy in Action. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(), 169–179.
- Ortony, A., Schallert, D. L., Reynolds, R. E., and Antos, S. J. (1978). Interpreting Metaphors and Idioms: Some Effects of Context on Comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17(), 465-477.
- Öncü, T. (1999). Lev. S. Vygotsky'nin Gelişim Kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1.2(39), 227-236.
- Özkan, B. ve Gündoğdu, A. E. (2011). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Türkçede Atasözleri ve Deyimler. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1133-1147.
- Palmer, B. and Brooks, M. (2004). Reading Until the Cows Come Home: Figurative Language and Reading Comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(5), 370-378.

- Pearson, B. Z. (1990). The Comprehension of Metaphor by Preschool Children. *Journal of Child Language*, 17(1), 185-203.
- Pektaş, D. (2014). *Okul Öncesi Dönem Resimli Çocuk Kitaplarındaki Dil Sanatlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pinker, S. (1996). *Language Learn Ability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Pinto, M. A., Melogno, S. and Iliceto, P. (2011). Assessing Metaphor Comprehension as a Metasemantic Ability in Students from 9 to 14 Years Old. *Lingvarvmarena*, 2(), 57 – 77.
- Roberts, R. M. and Kreuz, R.J. (1994). Why Do People Use Figurative Language? *American Psychological Society*, 5(3), 159-163.
- Rubio-Fernández, P. and Grassmann, S. (2015). Metaphors as Second Labels: Difficult for Preschool Children? *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(), 931–944.
- Rupley, W. H., Logan, J. W., and Nichols, W. D. (1999). Vocabulary instruction in a balanced reading program. *The Reading Teacher*, 52(4), 336-346.
- Schweigert, W. A. (1986). The Comprehension Of Familiar And Less Familiar Idioms. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(), 33-45.
- Sell, M. A., Kreuz, R. and Coppenrath, L. (1977). Parents' Use of Nonliteral Language with Preschool Children. *Discourse Processes*, 23(2), 99-118.
- Sinan, A. T. (2008). Deyim Kavramı Üzerine Notlar-I. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 91-98.
- Swinney, D. A. and Cutler, A. (1979). The Access And Processing Of Idiomatic Expression. *J Verb Learn Verb Behav*, 18(), 523-534.

- Şahin, H. (2009). Kaşgarlı'dan Günümüze Organ İsimleriyle Kurulmuş Deyimler. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 2020-2036.
- Şalvarlı, B. (2010). *Türkçe Deyim Öğretimi İçin Metin Hazırlama*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tabossi, P., Arduino. L. and Fanari, R. (2011). Descriptive Norms for 245 Italian Idiomatic Expressions. *Behavior Research Methods*, 43(), 110–123.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi XVIII* (2), 395-420.
- Tekin, E. ve Baş, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Atasözü ve Deyimlerin Öğretim Stratejileri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 157-171.
- Temizyürek, F. (2007). Çocukta Dil Gelişim Süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176.
- Thompson, R. A. (1999). Balancing Vocabulary Instruction With Teacher-Directed and Student-Centered Activities. S. Blair-Larson and K. Williams (Ed.). *The Balanced Reading Program* (p. 24-36). Newark DE: International Reading Association.
- Titone, D. A. and Connine, C. M. (1994). Descriptive Norms for 17 1 Idiomatic Expressions: Familiarity, Compositionality, Predictability, and Literality. *Metaphor And Symbolic Activity* 9(4), 247-270.

- Tozcu, A., and J. Coady. (2004). Successful Learning of Frequent Vocabulary through CALL also Benefits Reading Comprehension and Speed. *Computer Assisted Language Learning*, 17(5), 473-495.
- Tozoğlu, S. (2009). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığınca İlköğretim İçin Tavsiye Edilen 100 Temel Eser İçerisindeki Türk Edebiyatına Ait Romanların Atasözleri ve Deyimler Bakımından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Turhan, H. (2010). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türkben, T. (2019). Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Deyim Varlığı ve Öğretimi Açısından İncelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Uçgun, D. ve Çetinkaya, G. (2016). Gülten Dayıoğlu'nun Öykülerindeki Deyimlerin Tanınırlık ve Saydamlık Dereceleri Bakımından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 521-537.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Uysal, H. (2015a). *Çocuk Dilinde Deyimlerin Anlamlandırılması ve Öntürlük Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, H. (2015b). Dil Gelişimi, Metin Kavrama ve Deyim Anlama Üçlemesi: Levorato ve Diğerlerinin Çalışması Üzerine Bir Eleştiri. *İdil*, 4(17), 169-179.
- Uysal, H. ve Gökmen, S. G. (2016). Tek Dilli Çocuklarda Deyimlerin Anlamlandırılması ve Öntürlük Etkisi. *DTCF Dergisi*, 56(1), 287-323.
- Uzun, S. L. (1991). *Deyimleşme ve Türkçede Deyimleşme Dereceleri*. Dilbilim Araştırmaları, Ankara: Hitit Yayınevi.

- Vosniadou, S. and Ortony, A. (1983). The Emergence of the Literal-Metaphorical-Anomalous Distinction in Young Children. *Child Development*, 54(), 154-161.
- Vosniadou, S., Andrew O., Ralph E. R. and Paul T. W. (1984). Sources of Difficulty in The Young Child's Understanding of Metaphorical Language. *Child Development*, 55(4), 1588-1606.
- Wiejak, K. (2014). Recognition Of Figurative Language And Reading Ability In Polish School Children. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 14(1), 1-14.
- Winner, E., Matthew E., and Howard, G. (1980). Misunderstanding Metaphor: What's the Problem? *Journal of Experimental Child Psychology*, 30(1), 22-32.
- Winner, E., Rosenstiel, A. K., and Gardner, H. (1976). The Development of Metaphoric Understanding. *Developmental Psychology*, 12(), 289-297.
- Yazıcı, Z. ve İltter, B. G. (2018). Erken Çocuklukta Yabancı Dil Eğitime Bakış (Antalya Örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 438-453.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliği İçin Bir Yol Haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

## EKLER

### Ek-1 Deyimleri Anlama Ölçeği

Aşağıda çeşitli kitaplarda geçen deyimler, ilgili kitaptaki bağlamıyla birlikte verilmiştir. Bunlar sırayla size okunacaktır. Sizden istenen her bir bağlamda geçen deyimın ne anlama geldiğini veya bu deyimden ne anladığınızı ifade etmenizdir. Lütfen aşağıdaki maddelerin her birine yanıt veriniz. Yanıtlarınızla bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunmuş olacaksınız. Teşekkür ederiz.

1. Ayla bir uçağı kullanmanın tüm inceliklerini öğrendi, artık hem düz hem ters manevralar yapabiliyordu. Ve bir gün dört bin iki yüz metre üzerinde bir yüksekliğe çıkarak **rekor kırdı**.

.....

2. Ece okumayı henüz üç yaşındayken öğrendi ve bu, hayatta en çok sevdiği şeye dönüştü. Gazeteleri, kitapları **yalavıp yutuyor**, başkaları için savaşı kahramanların hikâyelerini okuyordu. Olmak istediğı kişiyi hayal ediyordu.

.....

3. Gece çok karanlıktı. Bir bekçi düdüğünü çalarak geziyordu. Bekçinin **gözü**, kapağı aralık duran çöp tenekesine **ilişti**. Elma ve ekmek parçasını gördü. Uzanıp aldı.

.....

4. Dünya hem kendi çevresinde döner hem de Güneş'in çevresinde döner. Ay da Dünya'nın çevresinde döner. Aman, aman! Durun biraz. **Başım döndü**. Dünyamız kendi çevresinde bir kere dönünce bir gün geçer.

.....

## Ek-2 Kişisel Bilgi Formu

Katılımcı No:

Yaş (Aylık):

Cinsiyet:

Okul:

Okula devam süresi:

Ailenin gelir durumu:

### Ek-3 Araştırma İzin Onayı



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.5134387

10.03.2020

Konu : Anket Uygulaması

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Umay ACAR'ın "Çocuklarda Deyimsel Anlama Becerisinin İncelenmesi" adlı araştırmasını, Ayfer Gök Anaokulu, Selim Kazak Anaokulu, Uncu Ali Anaokulu, Cengiz Topel Anaokulu, Sabiha Gökçen Anaokulu, Mustafa Şimşek Anaokulu, Ayten Çağırın Anaokulu ve Alper Duru Anaokulunda uygulama isteğı ile ilgili 31/01/2020 tarih ve 3256 sayılı yazısı, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, Ayfer Gök Anaokulu, Selim Kazak Anaokulu, Uncu Ali Anaokulu, Cengiz Topel Anaokulu, Sabiha Gökçen Anaokulu, Mustafa Şimşek Anaokulu, Ayten Çağırın Anaokulu ve Alper Duru Anaokulu Öğrencilerine yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim-Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütmesi,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/04/2019 tarih ve 12935 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
10.03.2020

Yüksel ARSLAN  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
Sokusu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA  
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.  
Tel: (0 242) 238 60 00  
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 85d3-41d0-338c-8003-017C kodu ile teyit edilebilir.

#### Ek-4 Bildirim Sayfası

### BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../.....

Umay ACAR

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Umay ACAR  
Doğum Yeri ve Tarihi: Muratpaşa / ANTALYA, 23.05.1994

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği  
Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana bilim Dalı  
İLKÖĞRETİM-Okulöncesi Eğitimi (Tezli)  
Bildiği Yabancı Diller: İngilizce  
İş Deneyimi: Antalya Konyaaltı Ayfer Gök Anaokulu, Öğretmen,  
2017-2018

### İletişim

E-Posta Adresi: umayyacarr@gmail.com  
Tarih: Haziran, 2020

## Turnitin Orijinallik Raporu

İşleme konu: 08-May-2020 21:07 +03  
 NUMARA: 1319630167  
 Kelime Sayısı: 21623  
 Gönderildi: 1

ÇOCUKLARDA DEYİMSSEL ANLAMA BECERİSİNİN  
 İNCELENMESİ Umay Acar tarafından

Benzerlik Endeksi  
**%12**

Kaynağa göre Benzerlik  
 Internet Sources: %8  
 Yayınlar: %4  
 Öğrenci Ödevleri: %9

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3% match (13-Şub-2020 tarihli öğrenci ödevleri)<br><a href="#">Submitted to Akdeniz University on 2020-02-13</a>                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 1% match (09-Şub-2015 tarihli internet)<br><a href="http://abs.mehmetakif.edu.tr/upload/0538_8530_yayinDosya.pdf">http://abs.mehmetakif.edu.tr/upload/0538_8530_yayinDosya.pdf</a>                                                                                                                                                                                     |
| < 1% match (24-Haz-2016 tarihli internet)<br><a href="http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/27965/tez.pdf">http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/27965/tez.pdf</a>                                                                                                                                                                                                     |
| < 1% match (02-Oca-2017 tarihli öğrenci ödevleri)<br><a href="#">Submitted to Akdeniz University on 2017-01-02</a>                                                                                                                                                                                                                                                     |
| < 1% match (06-Tem-2019 tarihli internet)<br><a href="http://www.kefdergi.com/pdf/24_2_10.%20v%4b1/835.docx">http://www.kefdergi.com/pdf/24_2_10.%20v%4b1/835.docx</a>                                                                                                                                                                                                 |
| < 1% match (yayınlar)<br><a href="#">ARICA AKKÖK, Elif. "Yabancı dilde deyimlerin öğretimi", Ankara Üniversitesi TÖMER, 2009.</a>                                                                                                                                                                                                                                      |
| < 1% match (12-Ara-2019 tarihli internet)<br><a href="http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/25891?show=full">http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/25891?show=full</a>                                                                                                                                                                   |
| < 1% match (29-Şub-2020 tarihli internet)<br><a href="https://core.ac.uk/download/pdf/25519027.pdf">https://core.ac.uk/download/pdf/25519027.pdf</a>                                                                                                                                                                                                                   |
| < 1% match (17-Tem-2019 tarihli öğrenci ödevleri)<br><a href="#">Submitted to Akdeniz University on 2019-07-17</a>                                                                                                                                                                                                                                                     |
| < 1% match (20-Eyl-2015 tarihli internet)<br><a href="http://www.sbfdergi.hacettepe.edu.tr/article/download/5000127357/5000117036">http://www.sbfdergi.hacettepe.edu.tr/article/download/5000127357/5000117036</a>                                                                                                                                                     |
| < 1% match (11-Tem-2019 tarihli internet)<br><a href="http://usbes.org/files/45/editor/files/TAM_MET_N_B_LD_R_K_TABI.pdf">http://usbes.org/files/45/editor/files/TAM_MET_N_B_LD_R_K_TABI.pdf</a>                                                                                                                                                                       |
| < 1% match (09-May-2016 tarihli öğrenci ödevleri)<br><a href="#">Submitted to Akdeniz University on 2016-05-09</a>                                                                                                                                                                                                                                                     |
| < 1% match (08-May-2018 tarihli öğrenci ödevleri)<br><a href="#">Submitted to Gaziosmanpaşa Üniversitesi on 2018-05-08</a>                                                                                                                                                                                                                                             |
| < 1% match (10-Oca-2020 tarihli internet)<br><a href="http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/775402933_1-ilk%3b%6c%4b9fretimde%20kullan%4b1lan%20deyimlere%20ili%5c%9fkin%20bir%20ara%5c%9ft%4b1rma.pdf">http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/775402933_1-ilk%3b%6c%4b9fretimde%20kullan%4b1lan%20deyimlere%20ili%5c%9fkin%20bir%20ara%5c%9ft%4b1rma.pdf</a> |
| < 1% match (26-Şub-2015 tarihli internet)<br><a href="http://www.turkcede.org/turkce-dersi-icin/dokumanlar/54-turkce-kulubunun-amaclari-ve-plani.html">http://www.turkcede.org/turkce-dersi-icin/dokumanlar/54-turkce-kulubunun-amaclari-ve-plani.html</a>                                                                                                             |
| < 1% match (27-Ağu-2019 tarihli öğrenci ödevleri)<br><a href="#">Submitted to Akdeniz University on 2019-08-27</a>                                                                                                                                                                                                                                                     |
| < 1% match (17-Şub-2015 tarihli internet)<br><a href="http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ahmet_turan_sinan_deyim_kavrami.pdf">http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ahmet_turan_sinan_deyim_kavrami.pdf</a>                                                                                                                                         |
| < 1% match (25-Ağu-2016 tarihli internet)<br><a href="http://www.academia.edu/8938457/5-6_Ya%5c%9F_Grubu_%C3%87ocuklarda_Anadil_Kullan%C4%B1m_D%C3%BCzeyi_ve_%C4%B0fade_Beceri">http://www.academia.edu/8938457/5-6_Ya%5c%9F_Grubu_%C3%87ocuklarda_Anadil_Kullan%C4%B1m_D%C3%BCzeyi_ve_%C4%B0fade_Beceri</a>                                                           |
| < 1% match (17-Şub-2019 tarihli internet)<br><a href="http://dhom.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/210.pdf">http://dhom.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/210.pdf</a>                                                                                                                                                                 |
| < 1% match (yayınlar)<br><a href="#">UYSAI, Hüseyin and GÖKMEN, Seda G. "TEK DİLİ ÇOCUKLARDA DEYİMLERİN ANLAMLANDIRILMASI VE ÖNTÜRLÜK ETKİSİ". Ankara Üniversitesi, 2016.</a>                                                                                                                                                                                          |
| < 1% match (16-May-2018 tarihli internet)<br><a href="http://ejercongress.org/pdf/bildiriizetleri2016ejer.pdf">http://ejercongress.org/pdf/bildiriizetleri2016ejer.pdf</a>                                                                                                                                                                                             |
| < 1% match (yayınlar)<br><a href="#">BAYAT, Nihat and ÇETİNKAYA, Gökhan. "Tanınırlık ve saydamlık derecesi bakımından deyimlerin anlaşılabilirliği", Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.</a>                                                                                                                                                        |
| < 1% match (17-Oca-2020 tarihli internet)<br><a href="http://www.ices-uebk.org/downloads/icestammetin.pdf">http://www.ices-uebk.org/downloads/icestammetin.pdf</a>                                                                                                                                                                                                     |
| < 1% match (17-Ara-2015 tarihli internet)<br><a href="http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1432654405.pdf">http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1432654405.pdf</a>                                                                                                                                                                                                   |

*Doç. Dr. Nihat Bayat*