

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM
DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE YABANCILARIN EŞDİZİMSEL
ÖRÜNTÜLERİ ALGILAMALARI

Begüm SARIDEDE

2501171007

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Murat ELMALI

İSTANBUL – 2020

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YABANCILARIN EŞDİZİMSEL ÖRÜNTÜLERİ ALGILAMALARI

Begüm SARIDEDE

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin son zamanlarda önemi artmış ve çalışmalar ivme kazanmıştır. Bu anlamda dikkat edilmesi gereken bir konu da günlük dilde sıkça karşılaşılan çok anlamlı eşdizimlerdir. Bu yapılar başka kelimelerle bir araya gelip farklı anlamlar ifade eden kelime gruplarıdır. Pek çok dilde eşdizimsel yapıların problemli bir konu olduğu belirtilmiş ve üzerinde durulması gerektiği vurgulanmıştır. Mevcut çalışma ikinci dil olarak Türkçe öğrenen ve dilde belirli yetkinliğe ulaşmış bireylerin mecaz anlama gelen eşdizimsel örüntülere ne derece hâkim olduklarını nitel olarak ölçmeyi amaçlamıştır. Yapıların ad+ad ve ad+eylem olma durumları da incelenmiş ve cümle içindeki kullanımlarına dikkat çekilmiştir. Bunun haricinde dil öğrenenlerin eğitim seviyeleri, Türkçe öğrenme süreleri, sertifikaları ve Türkiye’de bulunma süreleri kıyaslanarak bu faktörlerin etkisi betimsel olarak incelenmiş ve yabancı dil olarak Türkçe alanına katkı sağlayacak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anlam, gerçek, mecaz, ikinci dil edinimi, eşdizim.

ABSTRACT

COLLOCATIONAL PERCEPTIONS OF FOREIGNERS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Begüm SARIDEDE

The importance of teaching Turkish as a foreign language has recently increased and studies have gained importance. In this sense, an important issue to be considered is polysemous collocations frequently encountered in everyday language. These structures consist of words that come together with other words and have a meaning different than literal ones. In many languages, collocations are stated to be a problematic issue and it is emphasized that they should be considered in the meaning of language teaching. The present qualitative study is aimed to measure the degree of figurative meaning of individuals who learn Turkish as a second language and who have reached a certain competence. The noun + noun and noun + verb combinations of the structures were also examined and their usage in the sentence was pointed out. Apart from this, language learners' level of education, the time they have spent for learning Turkish, certificates and residence time in Turkey was examined descriptively by comparing the impact of these factors on the knowledge of figurative collocations. The study has aimed to contribute to the Turkish as a foreign language field and suggestions have been offered.

Keywords: Meaning, literal, figurative, second language acquisition, collocation.

ÖNSÖZ

Yüzyıllardır devam eden dil öğretimi pek çok araştırmanın konusu olmuş ve farklı yöntem ve teknikler ileri sürülerek alan yıllar içinde geliştirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de dil öğretiminin bir parçası olmuş ve birçok insanın Türkçe öğrenmesine ortam oluşturulmuştur. Dil öğrenmenin temel yapı taşlarından biri kelime öğrenimidir. Dil üretmek için yeterli kelimenin bilinmemesi iletişimi zorlaştırır hatta bazen imkânsız hâle getirir. Ancak sadece kelimeyi bilmek yeterli olmaz onun nerede ne anlama geldiğini ve hangi kelimelerle bir arada kullanıldığını da bilmek gerekir. Bir dilde tam anlamıyla yetkin olmak günlük dilde birlikte kullanılan eşdizimlere hâkim olmayı gerektirir. Fakat çok anlamlı eşdizimler birçok dilde problem yaratmakta ve dil öğrenenler için zorluk oluşturmaktadır. Bu çalışmada çok anlamlı eşdizimsel yapılar incelenmiş ve Türkçede belirli seviyeye gelmiş yetkin yabancıların eşdizimlere ne kadar hâkim oldukları incelenmiş ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenimine katkı sağlaması amaçlanan bazı tavsiyeler verilmiştir.

Çalışma süresince bilgi ve birikimini benimle paylaşan ve bana her zaman destek olan danışman hocam Doç. Dr. Murat ELMALI' ya, Yüksek Lisans boyunca deneyimlerini ve kıymetli bilgilerini benimle paylaşan değerli hocalarım Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK ve Doç. Dr. Mehmet AYGÜNEŞE' e teşekkürleri bir borç bilirim.

Ayrıca bu yoğun çalışma sürecimde desteğini esirgemeyen, beni cesaretlendiren sevdiğime ve tüm dostlarıma;

Tez çalışmam da bana her zaman destek olan ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen babama ve bu günlere kadar yanımda olan tüm aileme sonsuz teşekkürler.

İSTANBUL, 2020

Begüm SARIDEDE

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

1.1. Dil ve Anlam.....	6
1.1.1. Dil Nedir?	6
1.1.2. Anlam Nedir?	7
1.1.3. Anlambilim ve Edimbilim.....	8
1.1.4. Gerçek (Bilişsel) Anlam.....	9
1.1.5. Mecaz Anlam	11
1.1.6. Yananlam - Mecaz Anlam İlişkisi.....	14
1.1.7. Mecazın Türleri	17
1.1.8. Gerçek ve Mecaz Anlam Arasındaki Fark	18
1.2. Adlar ve Eylemler.....	21
1.2.1. Adlar ve Eylemler Arasındaki Fark	23
1.2.2. Türkçede Ad ve Eylemler ve Sözdizimi	25
1.2.3. Adlarda ve Eylemlerde Mecazlar	27
1.3. Örüntü	28
1.3.1. Kelime Birleşimleri	29
1.3.2. Eşdizim.....	31
1.3.3. Eşdizimlilikle İlgili İlkeler ve Yaklaşımlar	33
1.3.3.1. Serbest seçim ve deyim ilkeleri	33

1.3.3.2. Sıklık ve anlam temelli yaklaşımlar.....	33
1.3.4. Eşdizimler ve Özellikleri.....	34
1.3.4.1. Eşdizim çeşitleri.....	36
1.4. İkinci Dil Edinimi	38
1.4.1. İkinci Dil Edinimi Yaklaşımları	40
1.4.2. İkinci Dil Edinimini Etkileyen Faktörler	43
1.4.3. İkinci Dilde Mecaz ve Eşdizimsel Yapıların Edinimi.....	45
1.4.4. Dil Öğrenme Stratejileri	48
1.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Çok Anlamlı Eşdizimsel Örüntüler	49
1.5.1. Dilde Anlam ve Kültürün Etkisi.....	49
1.5.2. Kelime Öğretimi.....	51
1.5.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çok Anlamlı Eşdizimsel Örüntüler.....	53
1.5.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eşdizimli Sözlük Sorunu	58
1.6. Diğer Çalışmalar.....	59

İKİNCİ BÖLÜM

METODOLOJİ

2.1. Anket Soruları	66
2.2. Açıklık Testi	67
2.2.1. Katılımcılar.....	67
2.2.2. Test Formatı	67
2.3. Eşdizimsel Örüntü Testi	69
2.3.1. Katılımcılar.....	69
2.3.2. Eşdizimsel Örüntü Bilgisinin Ölçülmesi.....	70
2.4. Pilot Test.....	72

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. Açıklık Testi Sonuçlarının Değerlendirilmesi.....	74
3.2. Eşdizimsel Örüntü Testi Sonuçlarının Değerlendirilmesi	80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

4.1. Bulguların Tartışılması.....	106
SONUÇ.....	110
KAYNAKÇA	113
EKLER.....	134



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 : Açıklık Testi sonuçları.....	74
Tablo 3.2 : Açıklık Testi sonuçlarının zorluk derecesine göre düzenlenmiş hali.	76
Tablo 3.3 : Eşdizimsel Örüntü Test sonuçlarının yüzdesel dağılımı.....	83
Tablo 3.4 : Eşdizimsel Örüntü Testindeki doğru, yanlış ve boş bırakılan cevaplara göre mecazların kolaydan zora doğru sıralanması.....	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1 :	Eşdizimsel Örüntü Testine katılanların eğitim durumlarının ve Türkçe bilgilerinin analizi.....	81
Şekil 3.2 :	“Çok kolay” olarak belirlenen eşdizimsel örüntülere ankette verilen cevaplar.....	89
Şekil 3.3 :	“Kolay” olarak belirlenen eşdizimsel örüntülere ankette verilen cevaplar.....	91
Şekil 3.4 :	“Zor” olarak belirlenen eşdizimsel örüntülere ankette verilen cevaplar.....	92
Şekil 3.5 :	“Çok zor” olarak belirlenen sorulara ankette verilen cevaplar.....	93
Şekil 3.6 :	Ad+ad şeklinde kurulan mecaz yapılara verilen doğru cevap yüzdeleri.....	95
Şekil 3.7 :	Ad+eylem şeklinde kurulan mecaz yapılara verilen doğru cevap yüzdeleri.....	97
Şekil 3.8 :	Üniversitede lisans eğitimi gören ve Yüksek Lisans-Doktora yapan katılımcıların cevaplarının karşılaştırılması.....	99
Şekil 3.9 :	Katılımcıların Türkçe seviyelerine göre (C1-C2, B1-B2 ve sertifikası olmayanlar) cevaplarının karşılaştırılması.....	101
Şekil 3.10 :	Katılımcıların Türkçeyi öğrenme sürelerine göre cevaplarının karşılaştırılması.....	103

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi geçmişten günümüze gelen çok eski bir alandır. Yabancı dil öğretiminin en önemli parçalarından biri olan kelime öğretimi bir kişinin dili öğrenmesinin temelini oluşturan unsurlardan biridir. Kelime öğretimi yapılırken beraber kullanılan kelimelerin bir arada verilmesi gerektiği birçok araştırmacı tarafından kabul edilmiş ve hangi dilde olursa olsun akıcılığın ve doğal konuşmanın sağlanması için birlikte kullanılan yapıların yani eşdizimsel örüntülerin öğrenilmesinin oldukça önem arz ettiği belirtilmiştir. Nesselhauf (2005), Nation (2001) ve Lewis (2002) de eşdizimlerin kelime öğretimindeki yerini vurgulamıştır. Ayrıca Nesselhauf (2005) eşdizimlerin yaratıcı dil gelişimine büyük bir katkısı olduğunu savunmuştur. Dili yetkin bir şekilde konuşabilmek için anadil konuşurlarının bir arada kullandıkları yapıların ve anlamlarının bilinmesi, kişiyi hem daha akıcı hem de daha doğal bir konuşuru yapacaktır. Bunun altında yatan asıl nedenlerden biri de bir arada kullanılan kelimelerin bazı durumlarda kendi anlamlarından tamamen çıkıp başka yapıları karşılar duruma gelmesidir. Kelimelerin oluşturduğu bu yeni anlamın bilinmemesi iletişim kopukluklarına neden olmakta ve çeşitli problemler ortaya çıkarmaktadır. Bu da bir kez daha kanıtlar ki eşdizimsel örüntüler dilde yetkin olabilmek için önemli bir faktördür.

Birlikte kullanılan kelimelerin anlamlarından çıkıp başka anlamda kullanılmalarına mecazlaşma denilebilir çünkü birçok araştırmacı tarafından kendi anlamından çıkıp başka varlığa ad olan yapılar mecaz olarak kabul edilmektedir (Gencan, 2001; Özsoy, 2005; Ayverdi, 2005). Ayrıca bir başka konu da yananlam meselesidir. Yananlam ve mecaz anlam ayrımı tam olarak yapılamasa da yukarıda belirtildiği gibi gerçek anlamdan uzaklaşma durumu olduğu için yananlamlar da mecaz olarak kabul edilebilir. Bu durumda yabancılar için asıl belirsizliğe yol açan durum yapıların hangi anlamda kullanıldıklarını anlamaktır.

Eşdizimsel örüntülerin nasıl mecaz anlama geldiği ve gerçek anlamıyla da kullanılabilecek iken Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin bu ifadeyi kastedilen anlamında anlayıp anlamadığı bilinmelidir. Eşdizimsel örüntüler pek çok kişi tarafından yabancılar için zor bulunmaktadır. Celce-Murcia ve Larsen-Freeman (1998,

akt. Macis-Schmitt, 2017) kitaplarında bu ifadelerin açık bir şekilde “zor” olduklarını ifade etmişlerdir. Irujo (1986, akt. Macis-Schmitt, 2017) da pek çok sebepten dolayı eşdizimsel örüntülerin zor olduğuna inanmaktadır. Bahsettiği bu sebepler; mecaz anlamlı olmalarının yanında gerçek anlama da sahip olup belirsizliğe yol açmaları, pek çok dil öğrenim materyalinin bu yapılara yer vermemesi ve son olarak dil öğrenenlerin yapıları bilseler de nerede ve nasıl kullanacaklarını bilmemeleridir. Bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda birçok ikinci dil öğrencisi bu yapıları kullanmaktan kaçınmaktadır (Macis-Schmitt, 2017).

Bu konu pek çok araştırmacı tarafından zor kabul edilse de Türkçe öğretiminde çok fazla üstünde durulan bir konu olmamıştır. İngilizce de benzer çalışmalar yapılsa da Türkçe de yabancıların eşdizimsel örüntü bilgileri bu çalışmada olduğu gibi araştırılmamıştır. Eşdizimsel yapılar son zamanlarda önem kazanmış ve bazı Türkçe derlem sayfaları açılmıştır. Bu çalışmada Türkçeyi öğrenmiş kabul edilen bireylerin birlikte kullandıkları kelimelerle anlamları değişen yapıları ne derece bildikleri araştırılacaktır.

Problem Durumu

Son zamanlarda ülkemizde bulunan yabancı sayısının artışıyla Türkçe öğretimi daha önemli bir yere sahip olmuştur. Bu kapsamda Türkçe öğrenimine olan talep artmış ve Türkçe öğretimine dair pek çok program açılmıştır. Türkçe öğrenen yabancıların sayısı gün geçtikçe artmakta fakat yetkin bir seviyeye geldiklerinde bile anadil konuşurlarının sıkça kullandıkları eşdizimsel örüntüleri bilmedikleri görülmektedir. Yabancı dil sınıfları incelendiğinde pek çoğunda günlük dilde çok önemli bir yere sahip olan eşdizimsel örüntülere çok fazla önem verilmediği ve kelimelerin ayırık birimler olarak öğretildiği görülmektedir. Bu durum basitleştirilmiş bir dil kullanımına yol açmaktadır (Altıkulaçoğlu, 2010). Ayrıca en çok hatanın eşdizimlerde yapılmasına rağmen Türkçe ders kitaplarında da eşdizimsel örüntülere yeterince yer verilmediği açıkça görülmektedir (Ördem, 2013). Eşdizimsel örüntülerin göz ardı edilmesi dil kullanımında yanlış anlaşılmalara ve iletişim kopukluklarına neden olmaktadır. Bu da dil öğrenenlerin kendilerini eksik ve yetersiz hissetmelerine yol açmaktadır.

Özellikle anlamı değişen ve gerçek anlamlarından çıkıp mecaz anlamda kullanılır hâle gelen yapıların anlaşılması dili anlama da oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu durumda kelimenin sadece bir anlamının öğrenciye verilmesi yeterli olmamakta ve kelimelerin izole kalıplar hâlinde öğretimi hem dil öğrenmeyi daha zor hâle getirmekte hem de doğallıktan uzaklaştırmaktadır. Bazı kelimelerin çok anlamlı olması veya başka kelimelerle kullanıldıklarında farklı farklı anlamlara gelmeleri yabancı dil öğrencileri için zorluk oluşturmakta ve zihin bulanıklığına sebep olmaktadır. Ayrıca kelimelerin diğer kelimelerle kullanımını bilmemeleri anadillerinden aktarma yapmalarına ve yanlış kullanımlara sebep olur.

Mecaz ifadenin tam tanımının yapılamaması durumu daha da zor hâle getirmektedir. Bir kelime diğerinden daha mecazdır diye bir önermede bulunmak zordur. Mecazlık kişiden kişiye göre de değişebilmektedir. Bu durumda hangi kelimenin daha mecaz hangisinin gerçek anlamına göre daha anlaşılır olduğu da belirtilmelidir. Çünkü bilindiği gibi dil öğrenme seviyeleri ilerledikçe mecaz anlamlı kelimelere verilen önem artmaktadır. Bu durumda hangi seviyede ne tür mecaz anlamlı ifadelerin ve eşdizimsel örüntülerin verilmesi gerektiği bilinmelidir. Ancak önceki çalışmalar incelendiğinde böyle bir düzenin olmadığı görülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin anadil konuşurlarının kolay ya da zor olarak algıladıkları eşdizimsel yapıları onlarla benzer şekilde kolay ya da zor olarak algılayıp algılamadıkları bilinmemektedir. Anadil konuşurları bazı ifadeleri yabancılar için zor bulsalar da çeşitli sebeplerden ötürü o ifade yabancılar için tanıdık gelebilir. Ancak bu durumun tam tersi de söz konusudur. Sağlıklı kaynaklar ve kitaplar hazırlanabilmesi için yabancı öğrencilerin bu konudaki algıları bilinmeli ve dikkate alınmalıdır. Bu şekilde günlük dilde sıkça kullandığımız bu ifadeler Türkçe kitaplarında da uygun seviyeye göre yer bulabilecektir.

Dil öğretimi sırasında eylemlerin ve adların kullanım farklılıkları da ortaya konmalıdır. Bu durumda iki cümle ögesinin kullanımlarında da farklı durumlar ortaya çıkabilmektedir. Adların ve eylemlerin kullanım farklılıklarının eşdizimleri öğrenmede etkisi olup olmadığının bilinmesi bu yapıların belirli bir düzen çerçevesinde öğrencilere verilmesine olanak sağlar. Araştırmada bir arada kullanılan

kelimeler ad ve eylem olarak da incelenecektir. Bu iki yapının karşılaştırılması yapıların öğrenim oranlarındaki farklılıkları veya benzerlikleri ortaya koyacaktır.

Araştırmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi artsa da henüz çok anlamlı eşdizimsel örüntülerin ve günlük dilde sıklıkla kullanılan mecaz yapıların yabancılar tarafından algılanmasına yönelik çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin günlük dilde sıkça karşılaştığımız eşdizimsel örüntülere ne derece tanıdık oldukları araştırılmıştır. Fakat öncesinde anadili Türkçe olan çeşitli gruplardan insanlara, birlikte kullanılan ve hem gerçek hem de mecaz anlama gelebilen ifadelerin ne derece gerçek anlamlarından uzaklaştıkları sorularak ifadelerin açıklık dereceleri ölçülmeye çalışılmıştır. Sonuçlar göz önünde bulundurularak yabancılar Türkçe öğretiminde eşdizimsel örüntülerin mecaz ve gerçek anlamlarına ve zorluk kolaylık derecelerine göre öğretimi açısından katkı sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca bu yapıların oluşturulma (ad+ad ve ad+eylem) şekillerine bakılarak öğrencilerin algılayışları değerlendirilecektir. Bunların haricinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin eğitim seviyeleri, Türkçe öğrenme süreleri, sertifikaları ve Türkiye’de bulunma süreleri dikkate alınarak bu yapılara ne derece aşina oldukları değerlendirilecek ve sonucunda dil öğretiminde tüm bunlar göz önünde bulundurularak dikkate alınması gereken tavsiyeler ortaya konacaktır.

Araştırma Soruları

Bu araştırma “İkinci dil olarak Türkçe öğrenen ve Türkçede belirli yetkinliğe ulaşmış yabancılar eşdizimsel örüntülere ne derece hakimdir?” sorusuna cevap aramaktadır. Araştırmanın alt soruları aşağıda verilmiştir.

Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Çok anlamlı eşdizimlerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenenler tarafından anlaşılma oranı nedir?
 - 1a. Ad+eylem eşdizimlerin anlaşılma oranı nedir?
 - 1b. Ad+ad eşdizimlerin anlaşılma oranı nedir?

2. Mecaz ve gerçek anlamlı eşdizimlerin zorluk ve kolaylık açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkısı ne olabilir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin demografik bilgileri doğrultusunda;
 - 3a. Türkçe öğrenme süreleri arasındaki farklılık,
 - 3b. Dile maruz kalma süreleri arasındaki farklılık,
 - 3c. Eğitim geçmişleri mecaz ve gerçek anlamlı eşdizimleri yorumlamalarını nasıl etkilemiştir?

Sayıtlar

Açıklık testini yapan ve anadili Türkçe olan grubun gerçek anlamlarına göre mecaz anlamlarının anlaşılma derecelerine bakmaları gerektiği testin başlangıcında yazılmış ve testi yapanların bunu dikkate aldığı kabul edilmiştir.

Yabancılarla uygulanacak testte kullanılacak kelimeler tek tek incelenerek, yabancıların daha önceden bildiği kelimelerden seçim yapılmıştır.

Eşdizimsel örüntü testi online yapılmış ve öncesinde detaylı bir açıklama verilmiştir ve bu açıklamanın öğrenciler tarafından okunduğu kabul edilmiştir.

Önceden yönerge verildiği için eşdizimsel örüntü testinde boş bırakılan kısımları öğrenciler bilmediklerinden dolayı boş bırakmışlardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada yabancı öğrencilerin algılarını anlamak için uygulanacak olan test online yapılmış ve belirli bir kurum baz alınmamıştır. Bu sebepten öğrencilerin cevapları tamamen kendi başlarına verip vermedikleri bilinmemektedir.

En sık kullanılan eşdizimsel örüntülere ulaşmak gibi bir durum söz konusu olmadığı için araştırmada kullanılacak eşdizimsel örüntüler rastgele seçilmiştir.

Açıklık testi 50, eşdizimsel örüntü testi 60 kişiyle sınırlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

1.1. Dil ve Anlam

1.1.1. Dil Nedir?

Çalışmada ele alınacak ana unsur dil olduğu için öncelikle “dil” kelimesiyle anlatılmak istenenin ne olduğu bilinmelidir. Dilbilim Sözlüğü’nde dilin genel tanımı; “nedensiz simgelerden oluşan, bildirişimin gerçekleşmesini sağlayan dizge; çok boyutlu kavramlar bütünü” (İmer vd., 2011: 86) şeklinde yapılmıştır. Genel Dilbilim’in kurucusu Saussure’e (akt. Sav, 2003: 148) göre dil “bireyler arasında iletişim sağlayan bir kurallar ve göstergeler bütünüdür.”. Chomsky için dil “insana özgü bir yeti ve bir dizi kurallardan oluşan bir dizgedir.” (akt. İmer vd., 2011: 86). Dil aynı zamanda toplumsal bir uzlaşmanın eseridir (Yıldırım, 2010). Bir toplumda yaşayan insanların duygu ve düşüncelerini o toplumda geçerli olan ortak öge ve kurallardan faydalanarak diğer insanlara aktarmalarını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir (Beyreli vd., 2005). Goddard ve Wierzbicka (2015), herhangi bir dilin “konuşurların sosyal, kültürel ve tarihsel deneyiminden” ayrılamaz olduğunu belirtmektedir. Bu tanımlar dilin toplumdaki önemini vurgulamaktadır. İnsanların birbirleriyle anlaşması, hayatlarını devam ettirebilmesi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için dil elzem bir etkidir. “Dil” dediğimiz kavram çeşitli parçalardan oluşmakta ve bu parçaların bir araya gelmesiyle iletişimi sağlamaktadır. Dilin en önemli unsuru ise kelimedir.

Dar anlamıyla kelime şeklinde tanımlanabilecek gösterge (signe) “sürekli olarak birbirini hatırlatan, çağırان iki ögenin birleşiminden meydana gelmiş, iki yönlü, iki yüzlü bir varlıktır.” (Aksan, akt. Sav, 2003: 148). Sav’a (2003) göre, göstergenin (kavram), anlam yönünü (gösterilen) ve bu kavramı adlandırmaya yarayan ikinci yüzünü (gösteren) ifade eden ses imgesinden oluşan yapıya kelime denir. Anlam ve ses ögeleri birbirine bağlıdır ayrı düşünülemez. Biri olmadan ötekinin varlığı söz konusu değildir.

Türkçe sözlükte kelimenin tanımı, “anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat” olarak yapılmaktadır (TDK Sözlük, 2020). Kelimenin diğer tanımlarına bakıldığında “sözcük, iki ucuna birer boşluk verilerek yazılan dil birimi” (Uzun, 2004: 47) ve bir ucunda boşluk veya noktalama işareti bulunan her harf dizisi (Carter, 1998) gibi tanımların yapıldığı da görölmüştür. Bu tanımlardan da göröldüğü üzere “sözcük” ve “kelime” kavramları aynı birime karşılık gelecek şekilde kullanılmaktadır. Ergin (1985) kelimeyi ele alırken manalı kelimeler (ad, eylem) ve vazifeli kelimeler (edatlar) olmak üzere ikiye ayırmaktadır.

Anlam olarak bakıldığında ise Humbolt (akt. Akarsu, 1998: 31) kelimeyi “bir dili oluşturma da dilin en çok anlam taşıyan parçası” olarak kabul etmiş ve “Yaşayan dünya içinde birey ne ise sözcük de odur.” şeklinde kelimenin önemini vurgulamıştır.

1.1.2. Anlam Nedir?

Anlam yıllardır tartışıl原因mış bir kavramdır fakat bu kavramla ilgili henüz net bir kanıya varılamamıştır. Baylon ve Fabre’ye (1973) göre, dilde kelimenin zihinde uyandırdığı her kavrama “anlam” denir. Yani bir kelime zihinde mantıklı bir kavrama, olaya, duruma veya eyleme karşılık geliyorsa o kelime anlamlıdır. Bir şeyi anlamak demek onu iyi açıklayabilmek ya da o şey hakkında yorum yapabilmektir.

Jackson’a (2016: 36) göre, “Anlamlın temel özelliği, sözlükbirim ile sözlükbirimin gerçek dünyada simgelediği varlığının-insan, obje, duygular, hareket, fikir, nitelik vs.- arasındaki gönderim ilişkisidir.”

Hough and Gluck (akt. Jackson, 2020) felsefe, psikoloji, eğitim, nöroloji ve bilgisayar bilimleri üzerine araştırmalar yapmış ve anlamlın 8 özelliğini ortaya koymuştur. Buna göre anlam; 1) derecelidir, 2) bilginin doğru yerde kullanılmasıdır, 3) organize yapılara ihtiyaç duyar, 4) bilginin genelleştirilmesini ve aktarılmasını sağlar, 5) ilişkisel bağları gerektirir, 6) bağlamdan yararlanır, 7) karşıt temsilleri engeller, 8) üstbilis ve geri dönütle bildirilir.

İnsanların kültürel ve toplumsal olarak hangi koşullarda nasıl yaşadıkları kelimelerin anlamlarını da etkilemektedir. Kelimelerin anlamı zamanla daralabilir, genişleyebilir veya değişebilir (Çolak Bostancı, 2009). Kelimelerdeki bu anlam

hareketliliği kelimenin çok anlamlılık kazanmasında önemli rol oynar. Bir kelime somut bir nesnenin adı iken zamanla değişerek benzetme ve çeşitli ilişki yollarıyla başka somut veya soyut bir varlığa ad olabilmektedir. Bir dilde daha sık kullanılan kelimelerin çok anlamlı olmaları, kullanım sıklığı az olanlara göre daha fazladır (Aksan, 2009).

Anlam değişmesi ise kelimenin zihinde yarattığı anlamdan uzaklaşması ve yeni bir kavramı yansıtır duruma gelmesidir (Baylon ve Fabre, 1973). Dilde anlam değişimleri olası bir durumdur. Belirsizliğin yaşandığı durum ise bu değişikliklerin nasıl adlandırılacağıdır (Çolak Bostancı, 2009). Anlamı daha derinlemesine idrak edebilmek için anlambilim ve edimbilim üzerinde durulması gerekmektedir.

1.1.3. Anlambilim ve Edimbilim

Anlambilim, Dilbilim Sözlüğü'nün tanımına göre; “dilde anlam boyutunu inceleyen dilbilim dalı”dır (İmer vd., 2011: 82). Anlambilim İngilizcede “semantics” olarak adlandırılmaktadır. Anlambilim dildeki söz ve ifadelerin anlamlarıyla ilgilenir.

Aristo'dan bu yana, dil öncelikle sesleri ve anlamı birbirine bağlayan bir faaliyet olarak görülmüştür. Bu nedenle dil iki farklı sistemin koordinasyonunu gerektirir. Bunlar sesleri alan ve üreten sesbilgisel sistem (dilin duyuşsal-motor bileşeni) ve seslere anlam kazandıran bilişsel sistemdir (dilin anlamsal bileşeni). Aynı zamanda, dilde üçüncü bir önemli bileşenin olduğu kabul edilir, bu da sözdizimidir. Yani tüm ses kombinasyonlarının geçerli dil ifadeleri olarak kabul edilebilmeleri için uymaları gereken kurallar dizisi vardır (Barbieri, 2020).

Bir sözün anlaşılması yalnızca bireysel kelimelere (anlambilim) veya dilbilgisine (sözdizimi) dayanmaz. Anlama becerisi ayrıca konuşurun niyetini sosyal bir bağlamda (pragmatik) anlamayı gerektirir. Buna edimsel (pragmatik) ifade denir. Örneğin, ironi, duyguları dolaylı bir şekilde iletmek için kullanılan edimsel (pragmatik) ifadelerden biridir (Shamay-Tsoory vd., 2005, akt. Uchiyama vd., 2012).

Edimbilim “dili kullanıcı açısından ele alan dal” dır. Dil-bağlam ilişkisini inceler. “Anlambilim ve sözdizim ile birlikte göstergebilimin üç alanından birisi”dir Edimbilim genel anlamda bağlamla ilgili konuları inceleyen bir dil yaklaşımını

yansıtır. Son yıllardaki çalışmalara göre anlambilimin dil içi anlamı, edimbilimin ise dille alakalı dış bağlamdan kaynaklanan anlamı incelediği konusunda genel bir görüş oluşmuştur (İmer vd., 2011: 110-111).

Edimselliğin birçok teorik ve pedagojik açıklaması, Schmidt (1993, 1995) tarafından geliştirilen "farkındalık" ve "fark etme" çerçevesinde yapılmaktadır. Pedagojik çalışmalar genelde dil öğrenenlerin imadan netliğe kadar değişen girdileri nasıl fark ettiklerini izleyen süreçle ilgilenmektedir. Bu bağlamda, dil öğrenenlerin hedeflerine yakın edinimleri gerçekleştirebilmeleri, hedef dilin edinim özelliklerinin nasıl gerçekleştiğini anlamayı gerekir. Bununla birlikte, diller arası edimbilim araştırmalarının çoğu dillerdeki konuşmaların yargılanması ve algılanması ve üretimlerini incelemiştir (Bardovi-Harlig ve Griffin, 2005).

Standart pragmatik modele (Grice, 1975; Searle, 1979) göre, dinleyicinin sözün tam anlamıyla amaçlandığı şekilde tanımlayabileceği bazı ortak stratejiler olmalıdır. Alaycı ya da mecaz ifadeler, kelimenin gerçek anlamıyla kabul edildiğinde genellikle bir anlam ifade etmediği için gerçek tutarlılık yargısı (yani iki cümle arasında gerçek bir bağlantı olup olmadığı) genellikle edimsel (pragmatik) dilin anlaşılmasında rol oynar (Searle, 1979).

1.1.4. Gerçek (Bilişsel) Anlam

Çolak Bostancı'nın (2009: 151) tanımlamasına göre, "Bir kelimenin, dilde kullanımı süreklilik kazanarak belli bir zaman dilimi içinde sabitlenmış, tek ele alındığında bir kavrama denk gelebilen anlamlarına gerçek anlam denir.". İmer vd.'ne (2011: 58) göre ise, "Bir sözcüğün, söz öbeğinin, tümcenin dış dünyadaki göndergesiyle bağıntısından oluşan anlam"a bilişsel anlam denmektedir. Temel, gerçek, bilişsel, ilk, düz ve konuluş anlamları farklı kaynaklarda farklı anlamlarmış gibi gösterilseler de hepsi aynı ifadeye karşılık gelmektedir (Gülbüz, 2008).

Uğur (2014: 7) gerçek anlamı; "Gösterenin belirttiği nesneler sınıfı, bir birimin ya da kavramın nesnel, mantıksal, bilişsel anlamı" şeklinde tanımlamıştır. Giora (1997) da ilk önce akla gelen anlamın en çok bilinen anlam olduğunu söylemiştir. Yani bir kelime ilk duyulduğunda ya da görüldüğünde akla ilk gelen anlam kelimenin

gerçek anlamıdır denilebilir. Örneğin; masa, ağaç, saat denildiğinde zihnimizde onları karşılayan kavramlar belirmektedir. Bu zihnimizde beliren tasarımlara anlam ögesi denir (Aksan, 2009).

Bazı kelimelerin tek bir gerçek anlamı varken, bazılarının birden fazla anlamı bulunabilir (Uğur, 2007). Birden fazla anlamı olan kelimelere çok anlamlı kelimeler denmektedir. Çok anlamlılığın tanımı Korkmaz (1992: 38) tarafından “Bir kelimedede temel anlamla bağlantılı birden çok anlamın bulunması; bir kelimenin anlam gelişmesi yoluyla, asıl anlamı ile olan ilişkisini kaybetmeden yeni anlamlar kazanması” şeklinde yapılmıştır.

Örneğin “göz” kelimesi insana ait bir organ olarak kullanıldığında gerçek anlamıyla kullanılmış olur. “Sabaha kadar ders çalışınca çocuğun gözleri kanlanmış.” tümcesindeki göz insanın yüzündeki bir organa karşılık gelmektedir. “Çekmecenin gözlerini boşaltın.” denildiğinde ise göz ifadesi “çekmecenin bölmelerinden her biri” anlamına gelmektedir. “Onun gözüyle olaylara bakmak istiyorum.” tümcesinde göz kavramı “bakış açısı” nı anlatmaktadır. “Sen göze gelmişsin, dikkat et!” denildiğinde ise göz kelimesinin “nazar” kavramını karşıladığı görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi kelime gerçek anlamının dışında farklı varlıklara da karşılık gelecek şekilde kullanılabilmektedir.

Bir sözlükte öncelikle kelimenin gerçek anlamı verilir. Eğer diğer yan anlamları varsa gerçek anlamından sonra eklenir. Dilde kelimenin gerçek anlamı zaman içinde değişebilir. Bazen bir yananlam zaman içinde temel anlamın yerini alabilmektedir (Aksan, 2009).

“El” sözcüğünün TDK sözlüğünde sırayla verilen anlamlarına bakılacak olursa şu şekilde tanımlar yapıldığını ve örnek cümlelerin verildiği görülür (TDK Sözlük, 2020):

1) İsim. Anatomi: Kolun bilekten parmak uçlarına kadar olan, tutmaya ve iş yapmaya yarayan bölümü:

"El var, titrer durur, el var yumuk yumuk / El var pençe olmuş, el var yumruk" - Ziya Osman Saba

2) İsim. Sahiplik, mülkiyet:

“Elimdeki bütün parayı bu eve yatırdım.”

3) İsim. Kez, defa:

“İki el silah sesi duyuldu.”

4) İsim. İskambil oyunlarında oynama sırası.

5) İsim. İskambil oyunlarında her bir tur:

"Kış geceleri arkadaşlar arasında bir el poker çevirmek de keyiftir." -

Peyami Safa

6) İsim. Bazı nesne ve araçların tutmaya yarayan bölümü:

“Kapı eli.”

Bazı dilbilimciler ve filozoflar, iletişimde gerçekten kullanılabilecek bir şey olarak “gerçek anlam” kavramına olan ihtiyacı sorgularlar. Araştırmacılara göre, cümlelerde dilsel olarak kodlanmış yapılardan anlaşılan anlambilim, gerçek anlamların, bağlam güdümlü yani edimsel olarak doygunluk veya zenginleştirme süreçleriyle türetildiği mantıksal formlardır (Hansen, 2008). Bu tanıma göre anlam bağlamdan etkilendiği için aslında kelimenin anlamı şudur demek doğru olmaz.

Gerçek anlamların, mecaz olanlardan daha kolay öğrenilip daha iyi bilinip bilinmediğine henüz net bir şekilde karar verilmemiştir. Varsayıma göre gerçek anlamların mecaz olanlardan daha iyi bilinmesi gerekmektedir, çünkü tek tek bileşenlerinden kolayca anlaşılabilir (Garnier ve Schmitt, 2016).

1.1.5. Mecaz Anlam

Mecaz anlam, anlambilimde “değişmece” şeklinde ifade edilir. Dilbilim Sözlüğü’nde değişmece “bir sözcüğün ya da dizimin gerçek anlamı dışında kullanılması” şeklinde tanımlanmıştır (İmer vd., 2011: 82). Bu tanım İngilizcedeki “figurative expression” kavramına karşılık gelmektedir (Moran, 1985).

Farklı kaynaklarda mecazın ve mecaz anlamın tanımları farklı şekillerde yapılmıştır. Türk Dil Kurumunun mecazlar için kullandığı tanım şu şekildedir: “Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz” (TDK Sözlük, 2020). Devellioğlu (1997) mecazı, manasının dışına çıkarak benzerlik ya da benzetme yoluyla başka anlama gelen kullanım olarak tanımlamıştır. Gibbs and Colston (2012, akt. Carrol vd., 2018) ise konuşurun gerçek anlamından farklı olarak kullandığı ifadeleri mecaz anlam şeklinde tanımlar. Bu tanımlar bize birden fazla anlama gelen kelimelerin bilişsel anlamının dışında kalan anlamların hepsinin aslında mecaz olduğunu göstermektedir.

Bir duyuya ait kavram başka duyu için kullanıldığında o kelime asıl anlamını kaybeder ve mecaz anlama gelir. Örneğin, doğaya ait bir kavram, insana ait bir kavram gibi kullanılırsa, o kavram mecazlaşmış olur (Gürbüz, 2008). Meczaz anlam iletişimsel modelleri yani dolayısıyla sosyal çevredeki düşünce kalıplarını yansıtır. Bu sebeple iletişim, ortak bir kodu paylaşmaktan ziyade sözdizimi veya anlambilimin ötesinde bilgi çıkarımı yapabilmektir. Dolayısıyla mecaz kullanımı dilbilgisel olarak ifade edilmeyen bilgileri karşılayan yapılardır (Pérez, 2013).

Meczaz ile ilgili araştırmalar, anadili konuşurların ve dili sonradan öğrenen kişilerin mecaz ifadeleri nasıl öğrendikleri, işledikleri ve anladıkları konusunda önemli bir rol oynayan aşinalık, açıklık, ayrışma ve nedenlilik gibi değişkenleri açıklar. Bununla birlikte, bu değişkenler her zaman aynı şekilde tanımlanmamakta ve işlem görmemekte ve genellikle bağımsız birimler olarak değerlendirilmektedir. Bu faktörlerin, anlamı doğru bir şekilde anlama ve bilinmeyen mecaz anlamları ve deyimleri yorumlamayla alakalı olup olmadığı tartışılmaktadır. Çalışmalara göre açıklığın algılanmasında yapıya aşına olmak önemli bir faktördür. Ayrıca birinci dilde bulunan yapılarla ikinci dilde de karşılaşılması bu yapıların daha kolay anlaşılmasına ve yorumlanmalarına olanak sağlar (Carrol vd., 2018).

Sato vd., (2015, akt. Boers ve Webb, 2015), mecaz ifadeleri anlamak için beyni, algıyı ve motor kontrolü sağlayan vücut sistemlerini etkinleştirmek gerektiğini söyler. Levorato ve Cacciari (1999, akt. Boers ve Webb, 2015) göre de mecaz anlamı doğru bir şekilde yorumlama daha genel bir dil kavrayışını destekleyen bilişsel ve

dilsel yeteneklerin geliştirilmesiyle mümkündür. Mecaz anlam yetkinliği 10-11 yaşlarında başlar. Çünkü bu zamanlarda dile daha geniş bir bakış açısıyla bakılmaya başlanır ve bağlamdan anlam çıkarma, anlamsal (semantik) analizlerle daha geniş anlam grupları işleme gibi nitelikler ortaya çıkmaya başlar. Yapının nasıl yorumlandığı yukarıda da bahsedildiği gibi konuşurun o yapıya aşına olup olmayışıyla ve nedenlilik ile alakalıdır. Burada nedenlilik ile kastedilen yapının gerçek ve mecaz anlamı arasında bir ilişki olup olmamasıdır (Boers ve Webb, 2015). Bir yapıya tamamen aşına olmak zamanla onun anlamsal veya kavramsal olarak farklı yorumlanmasına yol açabilmektedir. Ayrıca dile maruz kalma arttıkça yeni ya da bilinen yapılara bakış açısını da değişmektedir (Carrol vd., 2018).

Mecaz yapıları anlama, anlamsal bellekte iki kavram arasında soyut bir bağlantı kurmayı içerir. Böyle bir bağlantı veya niteliksel kategori, bellekteki farklı kavramların benzer özelliklerinin çıkarılması ve ilişkilendirilmesiyle oluşur (Glucksberg, 2001). Örneğin, müziği tıp ile eşleştirmek için, “iyileştirici bir şey” şeklinde kavramsal olarak tanımlanabilir. Aralarındaki bu ilişki müzik ve tıbbın özelliklerini soyutlamayı ve ilgisiz özellikleri birbirinden ayırmayı içerir (Benedek vd., 2014). Başka bir örnek vermek gerekirse, İngilizcedeki “this lawyer is a shark” (bu avukat bir köpekbalığı) mecaz yapısında, araç “köpekbalığı”ndan “avukat” konusuna uygun özellikler atfedilmiştir (örn. tehlikeli) ve uygunsuz olan özellikler göz ardı edilmiştir (örn. köpekbalığının 300 dişi vardır ve bir deniz hayvanıdır) (Fernández, 2007, akt. Yoon, 2009).

Kelime mecaz anlamda kullanıldığında anlam karışıklığı olmaması adına akli bir engel devreye girer (Yıldırım, 2010). "Bugün yarın diye uyuttun durdun beni." (Attila İlhan) örneğindeki “uyutmak” kelimesi “aldatmak, kandırmak” anlamında kullanılmıştır. Hâlbuki “uyutmak” kelimesinin gerçek anlamı “uyumasını sağlamak” tır. Fakat bu anlam bu tümce için düşünüldüğünde uygun olmamakta ve anlamı belirsizleştirmektedir. Bu yüzden zihinde bu kavramın duruma uygun olmayacağı anlaşılır ve yerine başka bir anlamı olan “kandırmak” ifadesi düşünülür. Başka bir örnekle, "Kendi sigarası için yaktığı kibriti bana uzattı." (Falih Rıfkı Atay) tümcesindeki “yakmak” “tutuşturmak” anlamında kullanılmıştır. Fakat “Aşkından yandım tutuştum.” cümlesindeki yanmak “çok güçlü sevgi duymak” anlamındadır.

Burada bir kişinin başka birinin aşkı yüzünden alev alması olası bir durum değildir. Bu sebeptendir ki anlam karışıklığını gidermek için zihin farklı bir anlamı tercih eder ve “birini tutkuyla sevmek” anlamının bu tümce için daha uygun olduğu anlaşılır.

Deyimleri ve mecaz kullanımını genel olarak başarılı bir şekilde yorumlayabilme yeteneği, iki temel alana dayanmaktadır: ileri derece anlama ve yorumlama becerilene sahip olup örneksemelerden, analizlerden ve bağlamdan anlam çıkarabilme ve günlük dilde sıkça kullanılan mecaz yapıların ayrıntılı bilgisine sahip olma. Günlük dilde sıklıkla kullanılan o kadar fazla mecaz yapı vardır ki anadili konuşurları tarafından fark edilmez. Halbuki bu durum dili sonradan öğrenenlere pek çok zorluk çıkarmaktadır (Carrol vd., 2018). Örnek vermek gerekirse ironi, atasözleri ve metaforlar günlük konuşmalarda mecaz dil içeren yapılardır (Lakoff ve Johnson, 1980). Mecazların kullanımı insan dilinde o kadar yaygındır ki, temel bir kavramsallaştırma stratejisi olarak kabul edilir (Yoon, 2009). Fakat mecazın kapsadığı anlamlar ve neye karşılık geldiği tam olarak hâlâ netleştirilememiştir. Hangi yapıların neye göre mecaz oldukları kesin bir şekilde bilinmemektedir.

1.1.6. Yananlam - Mecaz Anlam İlişkisi

Gerçek anlamın dışında kullanılan yananlam kelimenin gerçek anlamının yanında kazandığı diğer anlamdır (Aksan, 2009). Kelimeler karşılık geldikleri birimlerin başka birimlerle ilişkilerine dayanarak farklı göstergeleri yansıtabilmektedir. Gerçek anlamdan farklı olarak belirtilen bu ifadeye “yananlam” denmektedir (Yavuz, 2006). Dilbilim Sözlüğü’nde yananlam “anlam sınıflandırmasında bir dil biriminin bütün duygusal çağrışımlarını anlatan bölümü” (İmer vd., 2011: 261) şeklinde tanımlanmıştır.

“Bir sözcüğün düzanlamı ve yananlamı arasında genellikle bir ayrım vardır. Bir sözcük ve onun göndergesi arasındaki karmaşık olmayan ve nötr bir ilişkiye düz anlam, bir konuşur ya da konuşur topluluğuna göre bir sözcüğün taşıdığı ve çoğu duygusal olan bağlantılara yananlam denir. Çoğu İngilizce konuşurlar için, champagne sözcüğün düzanlam olarak Fransa’nın belirli bir bölgesinden gelen köpüklü beyaz şarap, yananlam olarak kutlama ya da pahalı bir yaşam tarzı akla gelmektedir. Yananlamlar yaygın olarak paylaşılır ve bir dilin kullanıcıları normalde sözcüklerin

yerleştiği bir bağlama özgüdür ya da özgü olabilmek ihtimali vardır” (Jackson, 2016: 36-37).

Bir dil ifadesinin yananlamı o ifade hakkında ansiklopedik bilgiden ve ayrıca ifadenin tipik olarak kullanıldığı bağlamlar hakkındaki deneyimlerden, inançlardan ve önyargılardan kaynaklanan edimsel (pragmatik) etkileri barındırır. Bir dil ifadesinin yananlamı çağrışımlarıyla alakalıdır. Örneğin, “John” yeni doğan kız için uygun olmayan bir isimdir. Bir terimin çağrışımlarını belirlemek, topluluğun ona karşı tutumunu tanımlamaktır. Örneğin, ahtapotun İngilizce (octopus) ve Japonca (tako) çağrışımları birbirinden çok farklıdır: Octopus uğursuz, uzaylı bir yaratıktır; tako ise yenilebilir ve sevindiricidir. Çağrışım, dil kullanımında uygunluk kavramları ile yakından ilgilidir; yani edimsel etkisi olan bir ifadedir. Örneğin, beyaz; kar, k ğit, denizin köpüğü gibi tüm beyaz şeyleri belirtir veya ima eder (Allan, 2007). Çağrışım yapan ve bağlamdan etkilenen ifadeler genellikle yananlam olarak adlandırılır.

“Yananlam” ve “mecaz anlam” ayrı kavramlar olarak kullanılmalarına rağmen aralarındaki ayrım kesin bir şekilde belirlenememektedir. Bu durum hangi ifadelerin yananlamda hangilerinin mecaz anlamda olduğunu tam olarak netleştirememesi durumunu ortaya çıkarmaktadır. Yananlam ilk anlamının dışında kullanılan, birden fazla anlam kazanmış ya da anlam genişlemesine uğramış kelimelerin yeni anlamları için söylenen ifadedir. Fakat bu tanım aynı zamanda mecazın da tanımıdır. Bu tanımlardan yola çıkararak yan anlam mecaz anlamla aynı şeyi ifade etmektedir denilebilir (Gürbüz, 2008).

Yananlam konusunda konuşurun değerlendirmesi ve ilgili sosyal ve etkileyici faktörler merkezi bir öneme sahiptir. Yananlamlar konuşurun gerçek dünyadaki deneyimi ile ilgili olduğu için toplumdan topluma anlamsal farklılık gösterecektir.  rnek vermek gerekirse insanların aşağılamak için hayvanlarla karşılaştırılmaları, geleneksel olarak atfedilen belirli davranışlara, yani hayvan hakkındaki ansiklopedik bilgi, deneyim, inanç ve önyargılara dayanır. Bu edimsel (pragmatik) etkiler insanların benzer davranışlarına bağlanarak mecaz uygulama potansiyeli kazandırır (Allan, 2007). Bundan yola çıkararak benzer şekilde “kol” kelimesi normalde insana ait bir organı karşılamak için kullanılırken, “kapının kolu” olarak kullanıldığında anlamı

değişmiş ve mecaz hâle gelmiştir. Pek çok yerde “kapı kolu” ifadesi yananlam olarak kabul edilse de anlam değişmesine uğradığı ve başka bir kavrama ad olduğu için mecazlaşmıştır denilebilir. Bu durumda yananlam ve çağrışım ifadeleri aslında aynı anlamı karşılar niteliktedir. Bağlamdan dolayı bir ifadeye çağrışım yapılması onun yananlamda kullanılmasına sebep olur. Fakat mecazın tanımlarına bakıldığında da gerçek anlamın dışında kullanılan tüm ifadeler mecaz kabul edildiği için aslında yananlam da bu çerçevede mecaz anlam olmuş olur.

Yavuz’a (2006) göre, mecazla kazanılmış anlam kelimenin asıl manasına ektir. Yeni bir kelime olarak ortaya çıkmamış gerçek anlamından gelişmiştir. Ayrıca mecaz anlam, kelimenin gerçek anlamının dışına çıktığı ve kendi anlamında kullanılmasına engel olmadığı takdirde gerçek anlamın yananlama dönüşmesidir. Dolayısıyla kavramlar arasındaki çeşitli benzerlik ya da ilişkiye dayanarak yapılan aktarımlar, her tür mecaz kullanımı yananlam çerçevesi içine alabilir.

Aksan (2009) da benzer bir yorumda bulunmuş ve kelimelerin düz anlamlarından çıkarak yeni anlamlara karşılık geldiklerinde bu anlamların “yananlam” (secondary meaning) adı altında bir araya getirilebileceğini söylemiştir. Ayrıca her dilde kelimelerin çoğunun çok anlamlı olduğunu, bunun sebebinin insanların bazı durumlarda kavramları daha etkili, daha somut ve daha kolay kullanmak istediklerinde, aralarında biçim, işlev, amaç ilişkisi ve yakınlık bulunan diğer kavramları kullandıklarını belirtmiştir.

Örneğin; “kırılmak” kelimesi gerçek anlamında “parçalara ayrılmak” anlamına gelmektedir. “Sözlerine çok kırıldı.” gibi bir ifade de ise kırılmak “gücenmek, darılmak” anlamında kullanılmış yani mecazlaşmıştır.

“Köprü” dişçilikte hastalara yapılan bir işlemdir. Fakat normalde “iki yakayı birbirine bağlayan yol” olarak kullanılmaktadır. Dişçilikte “köprü” yananlamda kullanılmıştır, literatürde bu “terim anlam” olarak geçmektedir. Dişçilikte kullanıldığı zaman “köprü” kendi anlamını kaybetmiş ve başka bir olaya isim olmuştur. Bu durum bize terim anlamların da mecaz olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

Tanımlamalardan ve kelimelerin kullanımlarından da anlaşılacağı üzere, yananlam ve mecaz anlam ayrımı tam olarak yapılamamaktadır. Bu durumda yan ve mecaz anlamı aynı terim olarak kabul etmek yanlış olmayacaktır.

1.1.7. Mecazın Türleri

Bir gösterge, nitelik ve işlevsellik bakımından birbiriyle alakalı varlıklar arasında ilişki kurularak başka bir kavramı anlatır duruma getirilebilir (Aksan, 2015), yani bir tecrübe başka bir tecrübeye referans alınarak anlatılabilir (Lakoff ve Johnson, 2005). Demektir ki mecazlar anlamlarının dışına çıkarak başka birimleri karşılar duruma gelir. Fakat tüm mecaz yapılar aynı görevde kullanılmamaktadır. Mecazlar da kendi içlerinde gruplara ayrılır.

Mecazlar aklî ve lügavî olmak üzere iki gruptan oluşur. Kelimenin anlamı değişmeden sadece akılla kavranabilecek mecazlara aklî mecaz denir (Yıldırım, 2010).

“Geçen yıllar saçınızı ağartmış.”

cümlesindeki “saçı ağartma” birtakım fizyolojik ve biyolojik gelişmelere değil de geçen yıllara isnat edilmiştir (Karakelle ve Saraç, 2007). Buradaki kelimeler sözlük anlamının dışına çıkmamıştır.

Lügavî mecaza ise lügatla ilgili olan mecazlar diyebiliriz. Bu mecazlarda kelime sözlük anlamının dışına çıkar. Buna en güzel örnek, mecaz-ı mürseldir (Yıldırım, 2010).

“Bu gazetede usta kalemler çalışır.”

cümlesindeki ifadede “kalem” kavramı yazarlar için kullanılmıştır. Burada benzetme ilgisi yoktur. Farklı ilişkilerle bir kelime başka kelimenin yerine kullanılır.

Literatürde daha farklı mecaz sınıflandırmaları da yapılmıştır. Mecazlar sıklıklarına (geleneksel ve yeni mecaz yapılar) ya da yapılarına (örn. ad kökenli ve eylem kökenli) göre çeşitli sınıflara ayrılmıştır. Sıklıkla ilgili olarak, geleneksel mecazlar (örn. İngilizcedeki “Life is a journey”) günlük, tanıdık ve anlaşılması kolay olmalıdır (Giora, 1997; Lakoff ve Johnson, 1980). Bu yapıların anlamları neredeyse

kelimelerin ayrı anlamlarına dayalıdır ve çoğu zaman konuşurlar mecaz dili kullandıklarını fark etmezler (Zufferey ve Moeschler, 2015, akt. Drouillet vd., 2018)

“Conventional” (uzlaşımsal) mecazlardan farklı olarak, “novel” (yaratıcı) mecaz yapılar dil üretiminde olağandışıdır ve anlaşılmaları uzlaşımsal mecaz işlemekten farklı bilişsel süreçlere bağlıdır (Ahrens vd., 2007). Yeni bir mecaz örneği olarak İngilizcedeki “His legs are rubber (Onun bacakları lastiktendir)” cümlesindeki araçlar için kullanılan “rubber” (lastik) ve “legs” (bacaklar) ilişkilendirilmiştir (Yoon, 2009). Geleneksel mecaz yapılar kullanılan kelimelerin anlamlarıyla alakalıyken, yeni mecazların anlamı, bir dinleyicinin iki kavram yani konu ve araç arasında bağlantı kurmasını gerektirir (Zufferey ve Moeschler, 2015, akt. Drouillet vd., 2018). Türkçedeki mecaz yapılar geleneksel ve yeni olarak ayrılmamaktadır.

Bu sınıflandırmaların haricinde “terim”, “yan”, “deyim”, “kinaye”, “istiare”, “argo”, “mecaz-ı mürsel” gibi anlamlar da mecaz olarak adlandırılabilir. Çünkü bu kullanımların ortak özelliği hepsinde kelimenin gerçek anlamının dışında kullanılmasıdır. Bu çerçevede anılan adların hepsi mecazdır (Gürbüz, 2008).

1.1.8. Gerçek ve Mecaz Anlam Arasındaki Fark

Dil anlama teorileri her zaman gerçek-mecaz ayrımı ile ilgilenmiştir. Gerçek ve mecaz anlamın birbirlerinden nasıl ayrılacağı farklı kişilerce farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Bazı araştırmacılar gerçek ve mecazın ayrımının yapılması gerektiğini savunurken, bazılarıysa böyle bir ayrıma gerek olmadığını söylemektedir.

Coulson ve Oakley (2005) gerçek ve mecaz anlam arasındaki ayrımı yapmak için önemli ayrıntılardan birinin adların, eylemlerin ve ilgili diğer öğelerin gerçek anlamda gerçek kişilere ve ilişkilere karşılık gelmesi olduğunu söyler. Bunun aksine Langacker (1999) sözde gerçek anlamda kullanımın gerçek varlıklardan ziyade sanal referanslar içerdiğini savunur. Buradaki gerçek kavramı nispi bir kavramdır ve hayalî bir dünyaya göre tanımlanır. Şöyle ki hayalî nesneler hayalî bir dünyada var olmaları durumunda gerçek olarak tanımlanırlar. Langacker (akt. Coulson ve Oakley, 2005) Âdem ve Havva'nın hayali karakterler olmasına rağmen gerçek olduklarını öne sürer.

Bach (1999), gerçek ve mecaz ayrımının yapılması gerektiğini savunmaktadır. Bazı araştırmacılar ise tutarlı bir gerçek anlam kavramına karşı çıkmakta ve böyle bir ayrım yapmaya gerek olmadığını söylemektedir (Gibbs, 1994; Lakoff, 1986). Ariel (2002a, 2002b), ayrımın belirlenmesindeki zorluğun bir nedeninin de kelimenin gerçek anlamının üniter bir kavram olmadığı gerçeğinden kaynaklandığını ifade eder.

Coulson ve Oakley (2005) gerçek anlamın dilbilimsel, psikolojik veya etkileşim kriterleriyle tanımlanabileceğini söylemektedir. Coulson ve Oakley gerçek ve mecaz ayrımının dilbilim teorisinde önemli bir yeri olmadığına inansa da gerçek ve mecaz anlamın arasında ilginç farklılıklar olduğunu düşünmektedir. Birçok örnekte, mecaz anlamın varlığı çok belirgindir. Bu durum gerçek ve mecaz anlamın ayrımını olası kılar. İfadelerin gerçek ve mecaz anlamları arasında sistematik bir ilişki vardır. Bu ilişkiye göre akla ilk gelen anlam belirgin anlam olarak ön plana çıkar.

Yirmi yıl öncesine kadar çoğu söylem anlama modeli (*standart pragmatik modeller*), mecaz anlam yerine gerçek anlam önceliğini savunmuştur (Grice, 1975; Searle, 1979; Gibbs, 1994; Giora, 1999). Varsayıma göre gerçek anlamın zihinde etkinleştirilmesi zorunludur. Kavrayıcılar her zaman önce bir kelimenin veya cümlenin gerçek anlamını hesaplar. Buna karşılık, mecaz anlam ancak bağlamla gerçek anlam arasında yanlış bir eşleşme olması durumunda ortaya çıkar. Bu görüşe göre, mecaz anlamın etkinleştirilmesi isteğe bağlıdır ve yalnızca gerçek anlama erişildikten sonra (ve muhtemelen amaçlanan anlam olarak reddedildiğinde) gerçekleşir (Giora, 1999).

Her ne kadar gerçek ve mecaz anlam oldukça karmaşık ve belirsiz olsa da dili konuşanlar ikisi arasındaki farkı sezinleyebilir. Mecaz ve gerçek anlamın nasıl ve ne sırada anlaşıldıklarını açıklamak için çeşitli modeller ortaya konmuştur. Geleneksel pragmatistler tarafından kabul edilen *Sıralı model*, *Doğrudan erişim modelinin* yerini almıştır. *Sıralı model* olarak belirtilen hipoteze göre bir kelime duyulduktan ya da görüldükten sonra önce gerçek anlamı daha sonra ise mecaz anlamı zihinde canlanır. Örneğin, bir kelime mecaz anlamında kullanıldığında kişi ilk olarak gerçek anlamına ulaşır daha sonrasında mecaz anlama varır. *Doğrudan erişim modeline* bakıldığında ise gerçek ve mecaz anlama aynı anda ulaşıldığı öne sürülmüştür. Bu modele göre bir

kelime mecaz anlamında kullanıldığında zihinde ilk önce gerçek anlam canlanmaz. Bunun yerine doğrudan mecaz anlam anlaşılır. Ancak geniş bir ekolojide, bağlantılı işleme kapandığında gerçek anlama başvurmada doğrudan mecaz anlama ulaşamaz (Giora, 1999). Yani demektir ki bir kelimenin mecaz anlamı bilinmiyorsa ve sadece gerçek anlama erişim varsa kavrayıcı önce gerçek anlama gitmek daha sonra çeşitli ilişkilerle mecazı anlamak durumunda kalır. Blasko ve Connine (1993), bilinmeyen mecazların başlangıçta her zaman gerçek anlamıyla işlendiğini göstermiştir.

Birçok bulguya göre bir ifadenin veya söyleyişin ilk önce gerçek anlamı aktive edilir. Ayrıca daha önceden bilinen mecazların bile ilk olarak kelimenin gerçek anlamıyla işlendiği görülmüştür. Bunun yanı sıra, ironik söylemler; mecaz anlamlarını harekete geçirmeden önce ilk olarak gerçek anlamlarını etkinleştirmektedir (Giora, 1999). Bu bulgular gerçek anlamın mecaz anlama göre önceliğinin olduğu hipotezini desteklemektedir. Öte yandan, gerçek anlamın önceliği hipotezi deyimlerin çok kullanılmayan gerçek anlamlarıyla (Gibbs, 1980) ve dolaylı ifadelerin geçtiği daha uzun metinlerle tutarsızdır (Gibbs, 1981; 1982; 1983). Burada, bilinen anlam baskın durumdadır (Giora, 1999). Özellikle, psikolinguistik uzmanları zengin bir bağlamda kavrayıcıların mecaz anlama gerçek anlamda işleme olmadan erişebildiğini savunur (Gibbs, 1986, 1994).

Sperber ve Wilson (1996), içeriklerin kişilere doğrudan verilmediğini, bunların kavrayıcılar tarafından bulunduklarını öne sürer. Bu yüzden, kavrayıcılar sadece söyleyişle ilgili bağlamsal varsayımlara ulaşabilir. “Kalemi güçlü değil.” gibi mecaz bir ifadenin gerçek yorumu “Kaleminin güçlü olmadığını bilmek bize konuyla ne gibi bir alaka sağlar?” şeklinde yorumlanabilir (Wilson, 1996, akt. Giora, 1999). Bu durumda çeşitli ilgiler kurularak “kalem” olarak yazarın eserlerinden bahsedildiği anlaşılabilir. Çünkü kalemin güçlü olması mantığımızla ters düşecek ve zihinde gerçek anlam reddedilecektir.

Bu durum bize gerçek ve mecaz anlam arasında zihinsel olarak bir fark olduğunu göstermektedir. Gerçek anlamla anlatılmak istenenler genellikle somut kavramları ve akla ilk gelen belirgin anlamları karşılarken mecaz anlamlar genellikle

karşılaştığında zihindeki gerçek anlamla ters düşünce ortaya çıkan ifadeleri yansıtmaktadır.

1.2. Adlar ve Eylemler

Genellikle insan zihninin iki temel kavramı olan adlar ve eylemler (nesneler ve olaylar) bilinen tüm diller için sözdizimini destekleyen temel bileşenlerdir (Robins, 1952). Dilbilgisel sınıflar (isimler ve fiiller) ve kavramsal sınıflar (adlar ve eylemler) birbirinden ayrılabilirken, nesnelerin ve olayların ötesindeki kavramlara atıfta bulunan adların ve eylemlerin (örn. soyut kelimeler) görevlerinin tanımlanması zordur (Yang vd., 2017).

Dünyada konuşulan dillere bakıldığında ad-eylem ayrımının evrensel bir şekilde yapılıp yapılmadığı henüz net değildir (Anderson, 2004; Bach, 2004). Çocukların ilk dil üretimleri genellikle adlardan oluşur ve bebeklik çağında nesnelerin adlarının öğrenimi adlarla alakalı yapıların öğreniminden daha öncedir (Fisher, 2002; Gentner ve Boroditsky, 2001; Gleitman, 1993). Yetişkinlerin ikinci dil ediniminde ilk aşamada gösterdikleri karakteristik özelliklerin başında ad temelli ifadeleri kullanmaları ve eylem-değişken yapısından yoksun olmaları gelmektedir (Klein ve Perdue, 1997). Diller karşılaştırıldığında evrensel olarak önce adların öğrenildiği görüşü tartışılrsa da bu görüşün karşıtı kanıtlar hâlâ daha güçlüdür (Gentner ve Boroditsky, 2001).

Adların eylemlere göre daha temel yapılar olmaları bilinen bir gerçektir. Heine ve Kuteva'ya (2007) göre dilbilgisel olarak ilk kategori adlardır. Jespersen, Le'sniewski, Ajdukiewicz ve Lyons (akt. Luuk, 2009) da bu ifadeyle hemfikirdir. Diğer tüm kategoriler adlardan türemiş karmaşık yapılardır. Anward (2001, akt. Luuk, 2009) insanların ve nesnelerin anlamsal sınıfında adlarla kelime üretimi yapılırken, diğer anlamsal sınıflarda farklı yapılarla kelime üretilebileceğini söylemiştir. Adlar sayıca eylemlerden daha çoktur ve dünya üzerindeki dillerde adlardan türetim eylemlerden türetimden daha fazladır (Gentner ve Boroditsky, 2001; Jacobsen, 1979). Kelime türlerinin sözdizimsel işlevlerini analiz ederken, adların işlevinin (zamirler ve özel adlar dâhil) en temel işlev olduğu savunulmuştur. Genel olarak bakıldığında bütün

cümlelerin içerdği tek dilsel sınıfın adlar olduğu görölmektedir (Lyons, 2004, akt. Luuk, 2009).

Shapiro vd.'nin (2005) araştırmasında ad ve eylem farklarının hem gerçek kelime kombinasyonlarında hem de anlamsız ad-eylem birlikteliklerinde anlaşıldığı belirtilmiştir. Sıklıkla kelimelerin ad veya eylem olarak ayrılmasında asıl belirleyici kelimenin anlamıdır (Zhao, Dang ve Zhang, 2017). Çünkü adlar genellikle nesnelere karşılık gelirken, eylemler genellikle bir faaliyet bildirmektedir.

Türkçede adlar cümle başında veya ortasında kullanılırken İngilizcede durum farklıdır. İngilizcede adlar genellikle son öge konumundadır. Lohmann ve Conwell'in (2020) araştırmasında adların ve eylemlerin cümle içindeki yerleri incelenmiştir. Adlar, son öge konumunda (yani, ifadelerin ve cümlelerin sonunda) eylemlerden daha sık görülürken, eylemler tipik olarak öbek başlangıç konumunda (eylem öbeklerinde) bulunur.

Beynin ad ve eylem gibi dilsel kategorileri nasıl temsil ettiğı ve işlediğı bilişsel sinirbilimdeki konuşma, işleme ve anlama üzerine yapılan birçok çalışmanın odağı olmuştur. Ad ve eylemlerin işlenmesinde ayrışmalar olduğı bir gerçektir. Bilişsel dilbilimcileri en çok şaşırtan şey, bu tür ad ve eylemlerin ayrıştırılmasının altında yatan belirsizliktir. Anlamları aynı olsa bile adlar ve eylemler arasında zihinsel ayrışmaların olduğı kanıtlanmıştır (Barber vd., 2010). İngilizcedeki adlar ve eylemlerle ilgili yapılan bir çalışmada görsel hareket alanlarına bakıldığında, eylemlerde adlardan daha yüksek etkinlik yanıtı bulunduğı ortaya çıkmıştır. Örneğin, zihinsel aktivite “to run” (koşmak) ve “to think” (düşünmek) eylemlerinde eşit derece yüksek ve “the cat” (kedi), “the rock” (kaya) gibi adlarda ise aynı derece düşüktür (Bedny vd., 2008, akt. Zhao vd., 2017).

Dil öğrenen öğrencilerin sadece kullanılan eylemleri ve adları değil, her bir yapının birlikte kullanıldığı kelimelerin de farkında olması gerekir. Çünkü bir dilde yetkin olmanın temel faktörü, belirli eşdizimleri fark etmeyi gerektirir (Hoey, 2001, 2004, Hyland, 2008, akt. Güleç ve Güleç, 2015). Aynı şekilde bir kelimeyi tam anlamıyla bilmek hangi adlarla veya hangi eylemlerle kullanıldığını da bilmek

demektir. Bazı adlar adlarla birliktelik oluştururken bazı adlar da eylemlerle bir arada kullanılır.

Bir dilde daha sık kullanılan ad ya da eylemlerin çok anlamlı olma ihtimalleri diğer yapılara göre daha fazladır. Bu durum çelişkili görünse de belirsizlik doğal dil kullanımına büyük bir engel teşkil etmemektedir. Konuşurlar birçok farklı anlama gelen ad ve eylemlerin kullanım farklarını anlayabilirler. Örneğin, “Duvara sırtını verdi.” ve “Akşama yemek verecek.” yapılarındaki “vermek” farklı anlamlara gelse de anlaşılmasında pek fazla sorun yaşanmamaktadır. Fakat bazı yapıların anlaşılması daha güçtür. “Zaman su gibi akıyor, beş para etmez, kurt gibi acıktım.” gibi ifadelerde belirsizlik vardır. Burada kastedilen anlam konuşurun niyetiyle alakalıdır. Böyle yapılar gerçek anlamlarından çok farklı anlamlara gelebilir. Örnek vermek gerekirse “Şeytanın bacağını kır!” ifadesi aslında şans dilemek için kullanılan olumlu bir ifadedir. Bu sebeple cümlelerin ve yapıların tek anlamlı olduklarını savunmak yanlıştır çünkü kelimeler genellikle birden fazla anlama gelmektedir ve pek çok ifade birden fazla şekilde yorumlanabilir. (Jackson, 2020).

1.2.1. Adlar ve Eylemler Arasındaki Fark

Tüm dillerde konuşmalar farklı bölümlerden oluşur ve tüm diller farklı şekillerde de olsa adlar ve eylemler arasında ayrım yapar. Kilit mesele, adlar ve eylemlerin işleme talepleri arasındaki farklılıklar ile ilgilidir. Cümlelerdeki eylemlerin işlenmesi, farklı seviyedeki adların işlenmesinden daha zordur. Bunun çeşitli sebepleri vardır. İlk olarak, eylemler, anlamsal olarak adlardan daha kapsamlı işleme gerektirir çünkü eylemler olayları ifade eder ve olayların çoğu zaman ilişkilendirilmesi gereken birden fazla katılımcı vardır; adlar da olaylara atıfta bulunabilse de asıl görevleri nesnelere atıfta bulunmaktır. İkincisi, eylemler, özellikleri başka kelimelere (genellikle adlara) yansıdığı için sözdizimsel olarak daha fazla işlem talebi gerektirir. Örneğin, Baker (2003) eylemlerin tematik rolleri belirleyebileceği bir özneye sahip olması gerektiğini iddia eder. Adlar tematik rollerin alıcılarıdır (kendileri tematik roller atayamazlar). Adlar sadece bir cümlenin öznesi veya doğrudan veya dolaylı nesnesi olarak hareket edebilir. Son olarak, eylemler biçimbilimsel olarak adlardan daha karmaşıktır. İngilizce gibi biçimbilimsel anlamda zayıf dillerde bile, eylemler

adlardan daha fazla sayıda biçimbilimsel olarak çekimli yapıya sahiptir. Bu nedenle, ilişkilendirme süreçleriyle ilgilenen herhangi bir görevde, adlar ve eylemler için işleme talepleri farklı olabilir ve eylemler zorunlu olarak daha kapsamlı işleme talepleri gerektirir. Dilbilimsel olarak, işleme taleplerindeki bu farklılıklar diller arasında önemli ölçüde değişebilir. Dillerdeki eylemler ve adlar biçimbilimsel olarak çekimli yapıların sayısında büyük farklılıklar gösterir. Biçimbilimsel olarak zayıf bir dil olan İngilizcede dört olası eylem yapısı ve iki ad yapısı vardır. İtalyanca gibi biçimbilimsel olarak zengin bir dilde ise adlar için sadece olası dört çekimli yapıyla karşılaşılırken eylemlerde her bir eylem türü için 90'dan fazla olası çekimli eylem yapısı vardır (Vigliocco vd., 2011). Türkçe de İtalyanca gibi biçimbilimsel olarak zengin ve sondan eklemeli bir dildir. Eylemler kip, zaman ve görünüş ekleri alırlar. Bu sebeple çok sayıda çekimli yapıda eylem ve ad bulunmaktadır.

Psiko-dilbilimsel teorilerin bir kısmı dilbilimdeki *Üretken Yaklaşım*'lara dayanmaktadır (örn. Baker, 2003; McCawley, 1998). Bu yaklaşımlar, adlar ve eylemler dâhil olmak üzere dilbilgisel kategorilerin evrensel olarak uygulanabilir tanımlarını bulmayı amaçlamaktadır. Üretken dilbilimine göre, tek başına anlam kelime kategorileri arasında ayırım yapamaz çünkü adlar, eylemler ve sıfatlar benzer anlamları ifade edebilir. Aralarındaki önemli farklar sözdizimsel ve/veya biçimbilimseldir. Dilbilgisel kategoriler, diğer dilbilgisel kategorilere göre bir cümledeki konumlarına ve aldıkları çekimsel ve yapımsal eklere göre tanımlanır. Örneğin, Elman (2004), tekrarlayan yapısal bağların kelimelerin dilbilgisel özelliklerini tahmin etmeye nasıl katkı sağladığını ve kelimelerin anlamsal ve bağlamsal kısıtlamalar temelinde dilbilgisel sınıflara kategorize edilip edilemeyeceğini tartışmaktadır. Böylece, dilbilgisel kategorilerin etkileri yalnızca kelimeler bağlam içinde kullanıldığında ve bağlam bir ad veya eylemin meydana gelme olasılığını yeterince önlediğinde ortaya çıkar.

Belirimcilikle aynı görüşteki İşlevselci ve Bilişsel Dilbilimci yaklaşımlar sözcüksel kategorilerin anlambilimsel ve edimbilimsel boyutlara dayanan belirsiz sınırları olan modeller olduklarını düşünmektedir. Bu perspektife göre, eylemler dinamik ve kısa vadeli durumlarını ifade ederken, adlar uzun vadeli ilişkiler olan

durumları veya varlıkları ifade eder (Sapir, 1921, Givón, 1984, Langacker, 1987, Croft, 1991, akt. Vigliocco vd., 2011).

Özetlemek gerekirse, genel olarak dilbilgisel kategoriler ve özellikle adlar ve eylemler arasındaki ayrım bir şekilde dilin konuşurları tarafından bilinmektedir. Dikkat edilmesi gereken nokta dilbilgisi kategorisinin cümle işlemede oynadığı rol ve farklı dilbilgisi kategorilerindeki kelimelerin cümlelerde nasıl kullanıldığı konusunda diller arası farklılıklardır. (Vigliocco vd., 2011).

1.2.2. Türkçede Ad ve Eylemler ve Sözdizimi

Türkçede dizilişine göre iki ayrı cümle yapısı bulunmaktadır. Bunlardan ilki yüklem sonunda olduğu düz (kurallı) cümleler, ikincisi ise yüklem cümle ortasında veya başında bulunduğu devrik (kuralsız) cümlelerdir. Akçataş'a göre devrik cümleler verilecek mesajın daha etkili bir şekilde iletilmesini sağlar. Yüklemden sonra kullanılan öğelere bu şekilde dikkat çekilir (Akçataş, 2002).

Geleneksel sınıflandırmalara göre cümleler isim cümlesi ve fiil cümlesi olmak üzere ikiye ayrılır. Türkçede isim cümleleri oldukça yaygındır (Seyhanlı, 2009). Yüklemi çekimli bir fiille kurulan cümlelere fiil cümlesi denir. Yüklem basit veya birleşik bir fiil olabilir. Fiil cümleleri haber ve tasarlama kipleriyle kurulur. Karahan'a göre fiil cümleleri isim cümlelerinden daha fazladır çünkü hareket, iş ve oluş bu cümlelerle bildirilmektedir (Karahan, 1999).

Tüm diller cümledeki yapıların dizilişlerine göre üç ana gruba ayrılır. Bu dizilişler ÖYN, YÖN ve ÖNY şeklindedir. Türkçe üçüncü ÖNY kümesinde yer almaktadır. Bu nedenle yüklemden önce gelen yapı ve yüklem nerede konumlandığı önemli bir unsurdur. Türkçedeki öge dizilişi genellikle özne+nesne+yüklem şeklindedir. Türkçede yüklem olması gereken yer cümle sonudur. Diğer dillerde yapıların dizilişi genellikle özne+yüklem+nesne şeklindedir. Anlam ve görev açısından cümle diğer unsurları yüklemi tamamlar. Yüklem önünde yer alan yapı cümlede vurgulanmak istenen ifadedir. Türkçede yardımcı ve tamamlayıcı yapılar cümle başında yer alırken asıl öge ve kelimeler cümle sonunda yer almaktadır.

Türkçede cümleler tek bir kelimedenden veya kelime grubundan oluşabilir (Mete ve Ceylan, 2015).

Türkçedeki sözvarlığına bakıldığında genellikle adlar ve eylemler olarak gruplandırıldığı görülmektedir. Birçok dilci özne ve yüklemi ana unsur olarak ele alırlar. Fakat diğer unsurlar hakkında çeşitli farklı görüşler mevcuttur (Kerimoğlu, 2007). Karahan cümle unsurlarını özne, yüklem, nesne, yer tamamlayıcısı ve zarf olarak ayırmıştır. Karahan bu grupları ortaya koyarken sadece şekle değil işleve de odaklanmıştır (Karahan, 1999).

Gencan'a (2001) göre, Türkçedeki belirtici ve tümleyici yapılar asıl kelimelerden önce gelmektedir. Ad ve sıfatlarda olduğu gibi cümlede diğer öğeler yüklem belirlenimci konumunda olduğu için yüklemden önce kullanılır. Yüklem cümlede iş, oluş, kılış, düşünce, imge ya da yargıyı anlatan kelimelerdir. İş, oluş, kılış, yargı anlamı bulunan her kelimeye, eyleme, eylem görevindeki yapılara yüklem denmektedir. Eylemlere bakıldığında hepsinin tek kelimedenden oluşmadığı bazılarının birkaç kelimedenden oluştuğu görülmüştür. Birlikte kullanılan eşdizimli yapıların oluşturulmasına katkı sağlayan katkısız eylem yapıları bu birlikteliklerin nedensizliklerini bir ölçütte karşılamaktadır (Nesselhauf, 2005) Et-, yap-, ol-, kıl-, eyle-, getir-, ver-, at-, al-, çek- eylemleri katkısız eylem sınıfına giren yapılardan bazılarıdır (Aksu Kurtoğlu, 2017). Bu eylemler başka kelimelerle birlikte kullanılır fakat anlama katkı sağlamaz ve kullanımlarında bu yapıların neye göre tercih edildiği bilinmemektedir.

Cümle içerisinde kavramlar aslında kelime grupları hâlinde. Çünkü cümledeki yapılar belirli bir düzene ve anlama göre bir araya gelmiştir. Bu yapıların tam anlamıyla kavranabilmesi için kelime gruplarının incelenmesi gerekmektedir (Durukan, 2010). Mevcut Türkçe sözlüğündeki çok kelimeli birimlerin sözlüklerde belgelendiğinden çok daha fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda, çok kelimeli birimleri belirlemeye ve bu yapıların dil içi özellikleri üzerinde çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Türkçe için çok kelimeli birimler ölçünü oluşturulduktan sonra araştırmacıların bu yapıların istatistiksel ve dilbilgisel olarak değerlendirmesi ve Türkçe sözlüğünü geliştirmesi mümkün olabilir (Mersinli, 2015).

Rayson vd. (2010) daha verimli algoritmalar geliştirmek için, çok kelimeli birimlerin yapısal ve anlamsal özelliklerini daha iyi anlaşılması gerektiğini savunmuştur. Bu yapıların incelenmesinin etkili bir şekilde geliştirilmesi ancak bazı biçim-sözdizimsel sınıflandırmalara odaklanarak veya üzerinde çalışarak mümkündür. Bu yapılar dile özgü olduğundan, başka bir dilde (çoğunlukla İngilizce) uygulanan önlemleri denemek ve benzer sonuçları Türkçede beklemek verimli bir yaklaşım değildir (Mersinli, 2015). Örneğin, “*Oxford Collocations Dictionary for Students of English*” sözlüğünde verilen eşdizimlerin sıralanışları eylem+ad veya eylem+sıfat şeklindedir. Fakat Türkçe eşdizimlere bakıldığında yapıların ad+ad, sıfat+ad, ad+eylem ya da sıfat+eylem şeklinde kuruldukları görülür.

1.2.3. Adlarda ve Eylemlerde Mecazlar

Mecazlar Türkçede hem adlarda hem de eylemlerde karşımıza çıkmaktadır. Türkçede eylemlere bakıldığında pek çoğunun çok anlamlı olduğu görülmektedir. Örneğin “çıkmaq” eyleminin 60, “almak” eyleminin 40, “atmak” eyleminin 30, “kesmek, vermek, gitmek” eylemlerinin 20, “bozmak, kırmak, girmek, durmak” eylemlerinin ise 10 kadar değişik kullanım alanının olduğu bilinmektedir.” (Aksan, 2009: 125)

Adlarda mecaz anlam oldukça fazla kullanılmaktadır. Örneğin, insanların ve hayvanların el ve ayaklarında olan uzun, oynak, boğumlu yapıyı anlatan parmak, aynı zamanda ölçü ifade etmek amacıyla “Üç parmak kalınlığında kesin.” cümlesindeki gibi de kullanılabilir. “Parmak” kelimesinin aynı zamanda “işaret etmek” ve “hece ölçüsü” anlamlarına gelecek kullanımları da mevcuttur. Bunların haricinde “sorun çıkarmak”, “bir konuya dikkat çekmek” gibi anlamlara da gelerek kendi anlamından uzaklaşmıştır.

Eylemlere bakıldığında da Türkçede sık kullanılan eylemlerden “gitmek” eylemi “bir yöne yönelip ilerlemek, yola çıkmak” biçimindeki temel anlamının yanında “bir yerden, işten ayrılmak”, “ulaşmak”, “uymak, yakışmak”, gidişatı anlatmak için “herhangi bir durumda olmak”, “geçmek”, “sürmek” gibi yeni anlamlar kazanmış olduğunu görürüz. Temel anlamı bir şeyi tutarak bir yere sürüklemek olan

“çekmek”; “germek”, “soluyarak içine almak”, “geri almak” gibi mecaz/yananamlara gelebilmektedir.

Glucksberg vd. (1982) mecaz yapıların anlaşılmasının önlenemeyecek kadar otomatik olduğunu ileri sürer. Bu görüş, sözlü mecaz yapıların anlaşılmasının olası ad-eylem kombinasyonlarının örtük bilgisine dayandığını iddia eden Le Ny ve Franquart-Declercq (2002, akt. Drouillet vd., 2018) tarafından desteklenmektedir.

1.3. Örüntü

Dilbilgisi bir dilin yapısını belirler ve kelime ve öbeklerin cümle oluşturmalarını sağlar (Richards vd., 1992). Örüntü kavramı dilbilgisinin yapısında yer alır ve kelimelerin anlamsal ve dilbilgisel olarak uyumlu bir şekilde bir araya gelmesine yardımcı olur. Örüntü Türkçe sözlükte “olay veya nesnelerin düzenli bir biçimde birbirini takip ederek gelişmesi” olarak tanımlanmaktadır (TDK Sözlük, 2020). Dil örüntüsü ise İngilizcede “language pattern” olarak kullanılan kavramdır ve bir arada kullanılan kelimeleri yansıtır. Kelime kavramından bağımsız olarak tanımlanan dil örüntüsü, kelimeler arasındaki ilişkiyle anlamı etkiler ve anlamın betimleyicisi konumuna gelir. Çünkü anlam tek bir kelimeye bağlı değildir. Bunun aksine birden çok sözün varlığı anlamın yorumlanmasını kolaylaştırır (Aksan ve Demirhan, 2017)

Kelimeler genellikle tek başına ele alınır fakat kelimeler izole yapılar değildir (Moon, 2008). Wittgenstein’in (akt. Doğan, 2015) “Kelimelerin anlamı onların kullanımlarında yatar.” ifadesi de kelimelerin ancak birlikte kullanıldıkları ifadelere göre net bir anlam kazanabileceğini vurgulamıştır. Firth (1968) de buna ek olarak bir kelimenin ancak onun birlikte kullanıldığı eşiyile bilinebileceğini savunmuştur. Aynı kelimeyle kurulan iki farklı cümleye bakılacak olursa beraber kullanılan kelimelerin anlamı ne kadar değiştirdiği görülecektir. “Aldıkların ne kadar tuttu?” cümlesi bir soru bildirirken “Ne kadar güzel olmuşsun!” denildiğinde soru sorma amacıyla değil beğeniyi göstermek amacıyla “ne kadar” ifadesi kullanılmıştır.

Örüntüler kelimenin bağlamda temsil ettikleri anlamın kavranmasına yardımcı olur. Örüntü bileşenleri olarak kapsayıcı terimlerin kullanılması metinde açıkça ifade edilen anlamın ötesinde genelleme yapılmasını sağlar (Mihalcea, 2002). Örüntüler

sadece bağlamda karşılaşılan tesadüfi yapılar değil, temel yapısal dil ilkesini oluşturan olgulardır. Ayrıca örüntüler kendine has ve tahmin edilemez yapıda oldukları için örüntüleri soyut kurallarla ifade etmek mümkün değildir. Farklı varsayımlardan ve amaçlardan esinlenen bir dizi dilbilimsel yaklaşım bu durumu kabul etmiş ve dilsel tekrarlamanın ve düzenliliğin önemini vurgulamıştır. Bu yaklaşımlar kuruluş, eşdizim ve örüntü kapsamında çok yönlü bir görünümü sağlamayı amaçlamıştır. Yaklaşımların ortak görüşü, tekrarlayan örüntülere ek olarak, sağlam dilbilimsel analiz ve tanımlama için ampirik bir temel olarak daha geniş ve dar kullanım değerlerine bakılmasıdır (Herbst vd., 2014).

Türkçede üç olası örüntü seçeneğinden bahsedilebilir (Aksan ve Demirhan, 2017: 44):

- “1. Çok Sözcüklü Birimler (multiword units) (bir süre sonra, ne de olsa)
2. Çok Ekli Birimler (multimorpheme units) (...ebil-ir-lik, laş-tır-ma-sı)
3. Sözcüklerarası Örüntüler (interlexical patterns) (... ebil-mek için)”

Bunlar Türkçedeki tüm örüntüleri yansıtmasa da genel bir bakış açısına sahip olmak için yeterlidir. Türkçede sıkça rastlanan örüntülere bakıldığında “olduğu gibi, olduktan sonra, bunun için, görüldüğü gibi, sonucu olarak, sabaha karşı, ...” gibi ifadelerin olduğu görülür (Aksan ve Demirhan, 2017). Fakat bu birlikteliklere sözlüklerde yer verilmemekte, verildiği zamanlarda bile belirli düzen içinde olmamaktadır.

1.3.1. Kelime Birleşimleri

Kelime birleşimleri iki temel sınıfa ayrılmaktadır (Fontenelle, 1998; Howarth, 1998):

1. Cümle benzeri birleşmeler,
2. Kelime benzeri birleşmeler.

Cümle benzeri birleşmelere özdeyiş, deyiş, sloganlar ve kalıp sözler gibi birleşimler örnek verilebilir (Doğan, 2015). “Vatan sağ olsun”, “eskiden buralar hep

tarlaydı”, “kolay gelsin” gibi kelime birleşimleri cümle benzeri birleşimlere örnektir. Kelime benzeri birleşmelerde ise ifadeler bir cümleden küçük veya söz öbeği şeklindedir (Doğan, 2015). “Uykuya dalmak”, “yumruk atmak”, “masa örtüsü”, “paşa çayı” gibi ifadeler bu tarz birleşimler için örnek olarak verilebilir.

Cowie’e (1994) göre ise birlikte kullanılan kelimeler bileşikler ve kalıplaşmış ifadeler olmak üzere iki gruba ayrılır. Örneğin “afiyet olsun!”, “iyi akşamlar!” gibi günlük konuşmada sıkça rastlanan ifadeler kalıplaşmış ifadeler sınıfına girmektedir. Bileşikler ise sözdizimsel bir işleve sahiptir. “Ayağını kaydırmak”, “kuşüzümü”, “balkabağı”, “imambayıldı” gibi ifadeler Türkçedeki bileşiklere örnek olarak gösterilebilir.

Cowie (1994) bileşikleri *serbest birleşimler*, *sınırlı eşdizimler*, *simgesel deyimler* ve *salt deyimler* olarak dörde ayırmıştır. Cowie’e göre, serbest birleşimler anlamsal ve sözdizimsel açıdan dilde doğal olarak meydana gelen bileşiklerdir.

Serbest birleşimler, serbest seçim ilkesiyle uyuşmaktadır. Bu özellikteki bileşiklerde pek çok kelime değişimi görülse de içsel olarak hangi kelimelerle kullanıldıkları belirlidir. “Eve gelmek”, “işe gitmek” bu tarz birleşmelere örnek olarak verilebilir.

Sınırlı eşdizimlerde kelimeler birtakım kısıtlamalarla bir araya gelirler. Serbest seçimler kadar sınırsız değildir. “Spor yapmak”, “dua etmek”, “kitap okumak” sınırlı eşdizimlerden bazılarıdır.

Simgesel deyimler, sınırlı eşdizimler ve salt deyimler arasında olan bileşiklerdir. Değişime izin vermemelerinden dolayı deyimlere, anlamsal açıklığı olarak da serbest bileşiklere benzemektedirler. “Göz gezdirmek”, “baş ağrıtmak”, “dişini sıkmak” bu gruba giren yapılardır.

Salt deyimler ise en değiştirilmez ve kalıplaşmış türdür. Hiçbir şekilde değişmezler. “Atı alan Üsküdar’ı geçti”, “ayıkla pirincin taşını” gibi deyimler ise salt deyimler grubunda yer almaktadır. Cowie’ye (1994) göre bu dört tür arasında sınırı çizmek zordur. Bazı türlerin birbirlerine yakın olduğunu söylemektedir.

Bir arada kullanılan kelimeler yukarıda da belirtildiği gibi çeşitli yollarla oluşturulabilir. Bu şekilde birçok kelime örüntüsü ortaya çıkmaktadır. Birliktelik eşdizimin ve kelime birleşmelerinin gerektirdiği bir ön koşuldur. Bir arada kullanılan kelimeler, rastgele kullanılan kelimelere göre daha ayrıcalıklı duruma gelirler. Dilbilime göre bu ayrıcalık eşdizimsel yapıları ortaya çıkarır (Doğan, 2015).

1.3.2. Eşdizim

Üretken dilbilgisinden kalıp diline geçiş, dil alanlarına ilişkin bakış açısını değiştirmiştir (Wray, 2002). Sözlü veya yazılı dilin önceden belirlenmiş kalıplar ve sabit ifadelerden oluştuğu sıklıkla vurgulanmıştır. Temel olarak dilbilgisel ve sözcüksel birimlerden oluşan eşdizimler kalıp dilin alt kategorilerinden biridir. Hem sözdizimin hem de anlambilimin karşılaştığı genel sorunlardan biri eşdizimsel yapıların varlığıdır. Eşdizimler deyimlerden farklı olarak, ifade edilen fikrin, kurucu bölümlerinin anlamlarından bir dereceye kadar çıkarılabileceği yapılardır. Anlamsal olarak, eşdizimlerin ayrı ayrı toplanan öğelerin bir ürünü olmaktan ziyade, belirli bir öge konfigürasyonu ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Kishner ve Gibbs, 1996, akt. Duffley ve Larrivee, 2012).

Howarth (1998), eşdizimleri sözcüksel ve dilbilgisel birimler olarak sınıflandırmakta ve sözcüksel eşdizimlerin iki açık sınıf kelimededen (ad ve eylem) oluştuğunu ifade etmektedir. Özellikle sözcüksel eşdizim çalışmaları son yıllarda “eşdizim” terimine farklı perspektiflerden ve farklı tanımlardan yaklaşılmaya başlanmıştır (Güleç ve Güleç, 2015).

Eşdizimler “eşdizimsel örüntüleme” olarak da ifade edilebilir. Cowie (1998) eşdizimler için “kelime birleşimi” ifadesini kullanırken, Mel’çuk (1998) eşdizimlere “söz öbeği” demiştir. Eşdizimler sıklıkla birlikte kullanılan, kelimelerden birinin öbürünü çağrıştırdığı birliktelikler veya kelime gruplarıdır. Dilbilim Sözlüğü eşdizimleri; “sözcüklerin düzenli bir biçimde birlikte kullanılma durumu; örn. sigara içmek, yemek yemek, toplantı yapmak, konferans düzenlemek (konferans yapmak olmaz).” şeklinde tanımlamıştır (İmer vd., 2011: 60).

Farklı araştırmacılar tarafından eşdizimler farklı yorumlanmıştır. Firth (1957), eşdizimler için bir kelimenin sıklıkla kullanıldığı kelimelerle kurduğu yapılardır derken, Halliday (1966) eşdizimi, bir kelimenin birlikte kullanılabileceği diğer kelimelerle oluşturduğu dizimsel birliktelikler olarak tanımlamaktadır. Nesselhauf (2005) ise eşdizimlerin genellikle bir miktar kalıplaşmış kelime birleşimleri olduğunu kabul eder. Ayrıca eşdizimli kelimelerin dilde belirli kullanım sıklıkları olduğunu söylemiştir. Mitchell (1971) bu kalıplaşmanın kelimelerin başka kelimelerle değiştirilme ihtimalini engellediğini söyler fakat eşdizimlerin deyimler kadar sınırlı olmadığı görüşündedir.

Eşdizimler genellikle düzenli olarak birlikte kullanılan kelimeler arasındaki ilişki olarak tanımlanmasına rağmen, dilbilimdeki en tartışmalı konulardan biridir (Carter, 1998). Saussure (1959) ve Bloomfield (1933) gibi erken dilbilimciler de eşdizimlerin önemi üzerine araştırmalar yapmıştır. Aynı şekilde, eşdizimlerin kalıpsal yönü diğer dilbilimciler tarafından da vurgulanmıştır (Hymes, 1962; Fillmore, 1979).

Bununla birlikte, bir metinde hangi iki kelimenin düzenli olarak birlikte kullanıldığını belirlemek hâlâ sorun olmaya devam etmektedir, çünkü eşdizimi oluşturan yapılardan birinin farklı seviyede ve farklı türdeki eşdizimleriyle karşılaşılabilir. Eşdizimler arasında ayırım yapmak ve eşdizimleri belirlerken doğru istatistiksel analizi uygulamak oldukça önemlidir. Farklı araştırmacılar aynı kelimenin farklı eşdizimleri hakkında farklı sonuçlara ulaştığından, derlem dilbiliminin yardımıyla eşdizimlerin doğasına daha yakından bakmak gerekmektedir (Güleç ve Güleç, 2015).

Eşdizimsel yapılar pratik olmaları nedeniyle oldukça ilgi çekicidir. Çünkü eşdizimsel yapıların ifade edilmek istenen anlamı paketleyerek kısaltma eğilimi vardır. Bu şekilde bir cümle bir yapıya yoğunlaştırılmış olur (Parkinson, 2015). Firth (1957), eşdizimle adlandırmayı önermiş, sözlüksel anlamın üzerinde durmuştur. Ayrıca sözlüksel anlamın dizisel değil, dizimsel olduğunu ifade etmiştir. Bu durum sözlüksel birimlerin dizisel ilişkilerini aynı sınıftan kelime gruplarıyla oluşturabilmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu birimler belirli dilbilgisel ve sözlüksel bağlamlarda birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir. Dizimsel ilişkilere bakıldığı zaman ise bir

kelime başka bir kelimeyle birleşebilmektedir (Ayabakan, 2014). “Örneğin, spend (harcamak) fiilini içeren bir cümlede, genellikle nesne ya bir miktar para ya da süreden oluşmaktadır” (Jackson, 2016: 39).

1.3.3. Eşdizimlilikle İlgili İlkeler ve Yaklaşımlar

1.3.3.1. Serbest seçim ve deyim ilkeleri

Sinclair (1991, akt. Eken, 2016) eşdizimsel örüntülemeyle ilgili iki farklı dilsel yorumlamada bulunmuştur. Bunlardan ilki *serbest seçim ilkesi* (*the open-choice principle*), ikincisi ise *deyim ilkesidir* (*the idiom principle*). Serbest Seçim İlkesi çok sayıda karmaşık seçeneğin bir arada kullanılabilme durumunu belirtir. Bu şekilde dilbilgisellik ve kabul edilebilirlik dikkate alınarak pek çok kelime veya öbek bir arada bulunabilmektedir. Sinclair’e göre tüm dillerde serbest seçim ilkesi göz önünde bulundurularak sözdizimleri oluşturulur fakat bu durum eşdizimi açıklamada yetersiz kalmaktadır.

Deyim ilkesine göre iki kelime eş zamanlı olarak seçilmektedir. Sinclair (1991, akt. Eken, 2016), bunun en az çaba yasasının bir belirtisi olduğunu söylemektedir. Dilsel olarak umulmadık kelimeler bir arada kullanılır ve yine anlamlı bir ifade ortaya çıkar. Bu durum bize *deyim ilkesinin* işlerliğini göstermektedir. Sinclair, eşdizimin deyim ilkesini yansıttığını savunmaktadır. Deyim ilkesi, serbest seçim ilkesine göre daha sınırlıdır. Kelimeler eşzamanlı olarak belirli kelimelerle bir arada kullanılır fakat bu kullanımlar nedensizlik içerir. Deyim ilkesinin sınırları olmasına rağmen bu sınırlar esnektir ve bu durum dilbilgisi kuralları çerçevesinde oluşturulmadıklarını kanıtlar. Bu iki ilke birbiriyle uyumlu değildir.

1.3.3.2. Sıklık ve anlam temelli yaklaşımlar

Eşdizimlilikle ilgili temel yaklaşımlar *sıklık temelli yaklaşım* ve *anlam temelli yaklaşım* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Nesselhauf, 2005).

Firth (1957, 1968) tarafından öne sürülen sıklık temelli yaklaşım eşdizimlerin oluşturduğu anlatım biçimlerini ifade etmektedir. Ona göre bir kelimenin eşdizimliliği demek o kelimenin başka kelimelerle alışlagelmiş kullanımı demektir. Eşdizimlilik

sadece birlikte yer almak değil, karşılıklı birbirine ihtiyaç duymaktır (Firth, 1968, akt. Doğan, 2015)

Sıklık temelli yaklaşımı benimseyen bilim adamları farklı görüşlerde olsa da ortak noktaları kelimelerin birlikte ve sık kullanımlarını savunmalarıdır (Doğan, 2015). Halliday (2004)'e göre ise bir kelimenin görülme olasılığı başka bir kelimeyle artıyorsa bu eşdizimliliği göstermektedir. Buna göre eşdizim kavramının bazen birden fazla tekrar eden birliktelikler için bazen de sıklıkla kullanılan birliktelikleri ifade etmek için kullanıldığı görülür (Nesselhauf, 2005).

Cowie (1994) eşdizimlerin birden çok sözcükbirimden veya kökten oluşabildiğini söylemektedir. Buna göre Cowie, kelimelerin bağımsız şekilde bir araya geldiğini savunan sıklık temelli yaklaşımdan oldukça uzaktır. Cowie, kelime birleşimlerinin anlam temelli yaklaşıma göre oluştuğunu savunmuştur. Anlam temelli yaklaşımda önemli olan kelimelerin birlikte kullanımlarının sıklığından ziyade anlamlarıdır. Anlam temelli yaklaşım kelimelerin istatistiksel olarak değil, belirli anlamsal temellerle bir araya geldiğine dair varsayımları savunur. Bu yaklaşım kelime seçimiyle ilgilenir. Anlam temelli yaklaşımın temsilcileri olarak Cowie (1994), Howarth (1996), Mel'čuk (1998), Benson vd. (2010) gibi araştırmacılar sayılabilir (akt. Eken, 2016).

1.3.4. Eşdizimler ve Özellikleri

Poulsen (2005, akt. Doğan, 2016: 2-3) eşdizimlerin özelliklerini şu şekilde anlatmıştır:

- a) “Sözlüksel unsurların, ister sözdizimsel yapı oluştursun ister oluşturmasın, bir metinde ya da metin derleminde birlikte kullanılma sıklığı.
- b) Sözlüksel unsurların sözdizimsel bir yapı içinde, yalnızca genel seçme sınırlılıklarıyla kısıtlanmış birliktelik kullanımı (açık/serbest birleşmeler ya da açık/serbest eşdizimler olarak bilinir).
- c) Sözlüksel unsurların sözdizimsel bir yapı içinde, unsurlardan birinin yalnızca genel seçme sınırlılıklarıyla değil aynı zamanda kullanım

sınırlılıklarıyla da kısıtlanmış, birlikte kullanılma sıklığı (genellikle sınırlı eşdizim olarak bilinir).

- d) Sözlüksel unsurların genel seçme sınırlılıkları ve kullanım sınırlılıklarıyla çelişen beklenmedik ve yaratıcı bir biçimde birlikte kullanılması (genellikle eşdizimlilikten daha ziyade yaratıcı (ya da sanatsal) birleşmeler olarak bilinir).
- e) Bir sözlüksel unsurun edat ya da isim-fiil ve yan cümle gibi dil bilgisel yapılarla birlikte kullanılma sıklığı (sözlüksel eşdizimliliğin aksine dil bilgisel eşdizimlilik olarak bilinir).”

Eşdizimler bileşiklerin bir alt türüdür ve eşdizimlerin sınıflandırılmasında açıklık ve değiştirilebilirlik şeklinde iki ölçüt vardır. Bu iki ifade incelendiğinde açıklık bileşiğin gerçek dışı anlam taşıyıp taşımadığını, değiştirilebilirlik ise bileşiğin ürünlerinin başka birimlerle değiştirilip değiştirilemeyeceğini belirler (Cowie, 1981). Eşdizimlerin çoğu açıktır ve pek çok durumda kelimeler değişebilir fakat bu değişim sınırsız değildir. Bazı eşdizimler serbest bir şekilde değiştirilebilirken, bazılarıysa değiştirilemez (Cowie, 1994).

Daha önceden Cowie’nin (1994) bileşikleri 4 sınıfa ayırdığından ve bu sınıfların serbest birleşimler, sınırlı eşdizimler, simgesel deyimler ve salt deyimler olduğundan bahsedilmişti. Bazı araştırmacılar serbest birleşimler ve sınırlı eşdizimler yerine “eşdizim” ifadesini kullanmayı tercih etmiştir (Eken, 2016). Bazı araştırmacılar ise ikisi arasında ayrım yapmıştır (Aisenstadt, 1981). Aisenstadt (1981) ve Mel’çuk (1998) sınırlı eşdizimler ve serbest birleşimleri ayırmak için değiştirilebilirlik ölçütünü esas almıştır.

“Sırma” genellikle “saç” ile kullanılan bir ifade olduğu için değiştirilebilirlik ölçütü çerçevesinde oldukça kısıtlıdır. Fakat “altın bilezik” ifadesinde değiştirilebilirlik kısıtlı değil, bir önceki örneğe göre daha serbesttir. “Altın küpe, altın saat” gibi farklı eşdizimler sıralanabilir.

Eşdizimler iki parçadan oluşmaktadır. Bu parçalardan biri özgürce seçilir, diğeri ise özgürce seçilene bağlı olarak belirlenir (Mel’cuk, 1998). Örneğin “spor yap-” birleşiminde “spor” özgürce seçilmiştir ve bu kelime “yap-” eyleminin seçiminde

etkili olmuştur. Burada “yap-” eyleminin yerine “et-” eylemi kullanılamaz. Bu da değiştirilebilirliği olmadığı için serbest birleşim olmadığını göstermektedir. Değiştirilebilirliğe ek olarak açıklık ölçütü de “spor yap-” ifadesinin deyim değil eşdizim olduğunu kanıtlamaktadır çünkü anlam değişmemiş ve gerçek anlamıyla kullanılmıştır.

Eşdizimlerin arasında anlamsal bir bağdaşıklık vardır. Bir arada kullanılan birimler karşılıklı seçime dayalıdır ve değişkendir. Birimlerden biri bağlam olarak kısıtlıysa eşdizimlerin anlamsal bütünlüğü daha belirgindir (Cruse, 1986). Cruse bunun için İngilizcedeki “heavy drinker” (ağır içici) örneğini vermiştir. “Heavy” sözcüğü sınırlı sayıda kelimeyle beraber kullanılabilmektedir. “Heavy rain” (sağanak yağmur) bu örneklerden biridir. Türkçede de benzer şekilde “ağır içki, ağır metal” örnekleri verilebilir (Eken, 2016).

Farklı bağlamlarda farklı anlamlara gelen kelimelerin seçimlilik sırasında anlamsal yapılarında zıtlıklar görülmektedir. “Ağır içki - hafif içki”, “ağır koku - hafif koku” örnekleri bu durumu karşılamaktadır (Cruse, 1986). Fakat bu kural her zaman geçerli değildir. Örneğin, “nefes al-” ve “nefes ver-” eşdizimlerinde bu durum geçerliiyken, “tedbir al-” ifadesinin kullanımı olasıdır fakat “tedbir ver-” şeklinde bir kullanım yoktur. “O çok ince bir adamdır.” cümlesi olası ve mantıklı bir kullanım iken “O çok kalın bir adamdır.” şeklinde bir cümle kurulamaz çünkü “kalın adam” literatürde olmayan bir ifadedir.

1.3.4.1. Eşdizim çeşitleri

Cruse’a (1986) göre deyimler anlamsal olarak tek bir yapıdaki kelime birleşimleridir. Eşdizimler ise sıkça bir arada görülen ögeler dizisidir. Cruse bir kelimenin eşdizimlerinin, o kelimenin anlamını ortaya çıkarmakta etkili olduğunu düşünmektedir. Eşdizimler oluşturulma şekillerine göre farklılık gösterebilir. Bu sebeple Mel’çuk eşdizimleri 4’e ayırmaktadır (Mel’çuk, 1998):

- 1) Bir eylem ile birlikte oluşturulan eşdizimler (kahvaltı etmek)

- 2) Belirli birkaç kelime ile ortaya çıkan, bağımlı kelime içeren eşdizimler (şimşir tarak: Şimşir denilince aklımıza direkt olarak tarak kelimesi gelmektedir.)
- 3) Eş anlamlısı yerine kullanılamayacak nitelikte bir kelimenin yer aldığı eşdizimler (kara sevda: Siyah sevda diye bir kullanım yoktur.)
- 4) Anlatılan kavramla ilgili önemli bir ögeyi barındıran eşdizimler (at nalı)

Eşdizimler oluşturulurken çeşitli anlamsal kısıtlamalar ortaya çıkar (Louw, 1993). Bu durum kelime ve öbeklerin belirli bir anlamsal çerçevede ortaya çıkma eğiliminden kaynaklanmaktadır (Sinclair, 2004). Bir arada kullanılan kelimelerin arasında zamanla eşdizimsel sınırlılıklar oluşur. Firth’de (1957, 1968) “eşdizimsel düzey”, Halliday’de (1966) “sözcüksel düzey”, Allerton’da (1984, akt. Doğan, 2015) “deyişsel birliktelik sınırlılıkları düzeyi” olarak kullanılan bu ifadeye göre dil, sözdizimi ve anlam bilimi dışında ayrı bir dil düzeyine geçmektedir. Cruse’a (1986) göre birlikte kullanılan kelimelerin arasında bir seçme sistemi vardır. Bu seçim dilbilgisi ve söz dizimi etkisiyle bazı sınırlılıklara sahiptir. Bunun yanı sıra anlamsal ve mantıksal bir seçim de söz konusudur. Bir ifadenin birlikteliği onda görülen tüm sözdizimsel birimlerin toplamıdır (Bussmann, 1996).

Kelimelerin çağrışımsal anlamları anlambirimcikleri sınırlarında kısıtlı olduğu için bazı kelimeler olumlu bazılarıysa olumsuz anlamlı kelimelerle bir arada kullanılmaktadır (Eken, 2016). Örneğin “Elçiye zeval olmaz.” her zaman “olmaz” eylemiyle kullanılır. “Olur” şeklinde bir kullanım söz konusu değildir. Anlam olarak bakıldığında ise “kırık kalp” olumsuz bir ifadedir ve zıttı olarak “sağlam kalp” veya “kırılmamış kalp” gibi bir kullanım söz konusu değildir.

Aynı alanda görülen veya aynı alanı paylaşan birimler eşzamanlı ya da birbiri ardına kullanılabilir. Aynı durum zıtlık ve benzerlikleri olan kavramlar için de geçerlidir. Bu birimlerin beraber kullanılma olasılıkları yüksektir (Sinclair, 1991). “Aşağı yukarı iki saat içinde burada olur.” tümcesinde görülen “aşağı yukarı” zıt anlamlı olup birlikte kullanılan ifadelerdir. Aynı şekilde “Adam ileri geri konuşup dinleyenlerin asabını bozdu.” örneğinde de “ileri geri” birlikteliği bu duruma örnektir.

Eğer iki kelimenin birlikte kullanılma ihtimalleri düşükse ve yine de bir arada kullanılıyorsa bu durumda metafor oluşumu söz konusu olabilir (Eken, 2016). Kelimelerin anlamsal uyum dizgesini kasten bozmak ironik veya estetik bir ifadenin oluşmasına yol açabilir (Louw, 1993). “Günümü aydınlatan adam” denildiği zaman “aydınlatmak” kelimesi normalde insanın gerçekleştirdiği bir eylem değildir. Fakat burada anlam sanatsallaştırılmıştır. “Korkma! Sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak!” söylemi de bir başka metafor örneğidir.

Cowie (1994) eşdizimleri soyut bileşikler olarak kabul etmekte ve bunun için “heavy rain” (sağanak) ve “rain heavily” (şiddetli yağmak) örneklerini vermektedir. Bunun yanında “light jacket” (ince mont) ve “light meal” (hafif yemek) örnekleri de bu durumu temsil etmektedir. Türkçede de “hafif koşu, ağır uyku, gönül gözü, sevgi seli” gibi ifadelerde anlamın soyutlaştığı görülebilir. “Sevgi seli” denildiği zaman gerçek anlamdaki “sel” yani “taşkın su” ifadesi anlatılmamış, onun yerine “yoğun sevgi” kastedilmiştir.

1.4. İkinci Dil Edinimi

Dil öğrenme ve öğretme çok eski zamanlardan beri tartışılan konular olsa da ikinci dil edinimi bağımsız bir araştırma olarak 1960’lı yıllarda incelenmeye başlanmıştır. Eğitimbilim üzerine çalışan öncülerden farklı olarak ikinci dil edinimi üzerine araştırma yapanlar dilin doğası ve işlenmesiyle ilgilenmiştir. Araştırmacılar ikinci dilin nasıl edinildiğini incelemiş ve farklı seviyelerdeki bireylerin dili nasıl öğrendiğini araştırmıştır. İkinci dil edinimi ilk baştan beri disiplinler arası bir kavram olmuştur ve bu alanda yapılan çalışmalar ikinci dil öğretimine, program oluşturmaya ve yöntem geliştirmeye katkı sağlamıştır. Bu çalışmalar ilgili diğer disiplinlerin gelişmesine de ışık tutmuştur (Miao, 2015).

Özellikle, dil anlama ve üretimi üzerine yapılan ilk çalışmalar, temel olarak insan dilini oluşturan çeşitli bileşenlere odaklanmıştır. Bu tür bileşenler arasında fonetik, fonoloji, morfoloji, sözdizimi, anlambilim ve edimibilim yani dilin mekaniği bulunur (Ellis ve Beaton, 1993). Bununla birlikte daha sonraki çalışmalar dil edinimine yol açan evrimsel, fizyolojik ve psikolojik süreçler üzerinde yoğunlaşmıştır (Vivaldo-Lima vd., 2003, Jackendoff, 2003, Randall, 2007, akt. Alhammedi, 2016).

İkinci dil ediniminin ne olduğunu anlamak için önce sıklıkla kullanılan "ikinci dil" ile "yabancı dil" terimlerinin ayrımının yapılması gerekmektedir. İkisi arasındaki fark, öğrenmenin gerçekleştiği sosyokültürel ortamda söz konusu dilin işleviyle ilgilidir.

İkinci dil, baskın nüfusun anadili olmasa da bir ülkede önemli sosyal ve kurumsal işlevleri olan bir dildir. İngilizcenin Hindistan ve Singapur’da üstlendiği rol bu duruma örnektir. Dil öğrenimi açısından bakıldığında ikinci dil edinimi anadili farklı olan bireylerin başka bir dile maruz kalmasıdır. Bu duruma örnek olarak da Türkiye’deki farklı milletten vatandaşların Türkçeye veya Amerika’daki göçmenlerin İngilizceye maruz kalmaları verilebilir.

Yabancı dil ise nüfusun çoğunluğunun anadili olmayan bir dildir ya da ülkede yaygın bir iletişim aracı olarak kullanılmaz. Bunun yerine, yalnızca yabancılarla konuşmak veya yazılı materyalleri okumak için kullanılır. Genellikle okulda ders olarak öğrenilir. Bunun tipik bir örneği, Japonya'daki bir Japonca konuşurun İngilizce öğrenmesidir. İkinci dil edinimi anadili hariç herhangi başka bir dilin öğrenimine karşılık gelirken son zamanlarda üçüncü hatta dördüncü dilin öğrenimi durumu oluşmuş ve bu edinim türüne “çok dilli edinim” denmiştir. Bu alanda incelenen önemli konulardan biri üçüncü (veya dördüncü) dil ile öğrencinin daha önce öğrendiği diğer diller arasındaki ilişkidir (Miao, 2015).

Aralarında ayırım yapılması gereken ikinci durum ise “edinme” ve “öğrenme” kavramları arasındaki farktır. Edinme, doğal bir ortamda anadilden farklı olan bir dilin öğrenilmesini ifade eder (örn. bir Rus’un Fransa’da Fransızca öğrenmesi). Öte yandan, öğrenme, dilin doğal olarak konuşulmadığı bir ortamda (örn. bir Rusça konuşurun Rusya’da İngilizce öğrenmesi) yabancı bir dilin öğrenilmesini ifade eder. Bu ayırım, yukarıda tartışıldığı gibi "ikinci" ile "yabancı" dil arasındaki farkla ilişkilidir ve bu nedenle "ikinci dil edinimi" ve "yabancı dil öğrenimi" terimleri bir boyutta ayrılmaktadır. Bununla birlikte, öğrenme ortamının ikinci dil edinimi üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilmelidir. Bu nedenle, sınıftaki ikinci dil edinimi bazen “talimatlı ikinci dil edinimi” (Larsen-Freeman ve Long, 1991), “sınıfta ikinci dil edinimi” (Ellis,

1994) ve “talimatlı ikinci dil öğrenimi” olmak üzere çeşitli başlıklar altında ayrı ayrı tartışılmaktadır (Gass and Selinker, 2008, akt. Miao, 2015).

İkinci dil edinimini iki dilli (aynı anda iki anadili konuşuru olmak) dil işlemeden ayırmak oldukça zordur. Fakat ikisinin ortak noktası dil öğrenmenin etkileşimli ve hareketli bir süreç olmasıdır (Kootstra vd., 2015).

İki dilliliğin kendi psikolojik özellikleri öğrenme ortamına göre farklı türleri vardır. Bunlar; *eşzamanlı*, *erken* ve *geç* iki dilliliktir. Eşzamanlı iki dillilik, bir çocuğun aynı anda iki dile hâkim olması gerektiğinde ortaya çıkar; yani çocuğun öğrenmesi gereken iki anadili vardır (Mackey, 2000). Bu durum, her ebeveynin farklı bir anadil konuştuğu iki dil konuşulan evlerde yaygındır. Erken iki dillilik, ulusal dil, aile dilinden farklı olduğunda ortaya çıkan bir durumu ifade eder (Meisel, 1989). Bu koşullar altında, bir çocuk okulda ikinci dile maruz kalmaktadır, orada anadilini konuşamayanlarla iletişim kurmak için ikinci dili kullanır ancak anadilini evde kullanmaya devam eder (Meisel, 1989). Geç iki dillilik, hayatın ilerleyen dönemlerinde ikinci bir dilin edinilmesiyle ve uzmanlaşmayla ilgilidir ve eşzamanlı ve erken iki dilliliğin gelişiminde görülen mekanizmalardan daha farklı mekanizmalar yoluyla gerçekleşir (Butler ve Hakuta, 2004). Fakat yüksek düzey yetkinlikte birden fazla dilde uzmanlaşma yeteneğine sahip olanlar da vardır (Alhammadi, 2016).

1.4.1. İkinci Dil Edinimi Yaklaşımları

1940'lar ve 1950'ler boyunca, dil pedagojisini geliştirmekle ilgilenen araştırmacılar, öğrencilerin anadilinin ve hedef dilinin analizlerinin, hangi yapıların öğrenilmesinin kolay hangi yapıların zor olacağını ortaya çıkardığı inancındaydı. İkinci dil öğrenen öğrencilerin birinci dil formlarını ikinci dil kullanımına aktarma eğiliminde olduğunu ve ikinci dil hatalarının birinci ve ikinci dil arasındaki sistematik karşılaştırmalarla tahmin edilebileceğini savunan Lado (1957) tarafından *Karşıtsal Çözümleme Hipotezi* önerisi getirilmiştir. Bu hipoteze göre benzer yapıların edinimi kolayken, farklı ve bilinmeyen yapıların ediniminde yanlış aktarım yapma gibi bazı problemler yaşanabilmektedir (Miao, 2015).

İkinci dil öğrenme sürecinin doğasını incelemek için diğer bazı yaklaşımlar bilişsel bakış açısına dayanır. Bu çerçevede dil öğrenimi, öğrencilerin kendi bilişsel yeteneklerini kullanarak sürekli olarak varsayım oluşturdıkları bir süreç olarak görülür. Bu kategoride üç teori bulunmaktadır: *Hata Analizi Hipotezi*, *Evrensel Dilbilgisi Modeli* ve *Monitör Modeli*.

Hata Analizi Hipotezi 'ne göre hatalar sistemattiktir ve öğrencinin dil sisteminin önemli bir kanıtıdır (Corder, 1967). Bu hipoteze göre öğrenci aldığı sınırlı girdiye dayanarak aktif olarak dilbilgisel yapıları inşa eder (Ellis, 1994).

Evrensel Dilbilgisi (Chomsky, 1965, akt. White, 2003), bir yetişkinin kendi anadilinde sahip olduğu zihinsel dilbilgisinin evrensel ilkelerden ve değişken ölçütlerden oluştuğunu varsayar. İlkeler tüm dillerde aynıdır fakat ölçütler diller arasında farklılık gösterir. Bu hipoteze göre yapılan hatalar dil öğrenenlerin anadillerinden ve hedef dilin anadilleriyle olan ilişkisinden kaynaklanmaktadır.

Monitör Modeli ise 1970 ve 1980'lerde Krashen tarafından öne sürülmüştür. Doğal edinim düzenini ve belirli performans görevleri sırasında gözlenen aksaklıkları incelemektedir. Krashen'ın öne sürdüğü Monitör Modeli, ikinci dil edinimi için gerekli olan önemli koşulları belirten beş hipotez içerir:

1) Monitör Hipotezi: Krashen (1976, akt. Larsen-Freeman ve Long, 1991) ikinci dil performansını düzenleyen iki bilgi sistemi arasında ayrım yapar. Birincisi, çocukların anadil edinimi için sahip oldukları bilinçaltı bilgilerinden oluşan "edinilmiş sistem"dir. Diğerisi ise resmi öğretimden kaynaklanan ve performansı (çıktı) bilinçli olarak izlemeye olanak sağlayan "öğrenilmiş sistem"dir. İki sistem tamamen ayrıdır, her biri performansın farklı bir yönünü yansıtır. Çıktı sistemini denetleme ve izlemenin öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacağını savunan hipotez Monitör Hipotezi olarak adlandırılır.

2) Dil Edinimi Hipotezi: Bu hipoteze göre dili sonradan öğrenenler anadili öğrenir gibi dili öğrenmelidir. Bu hipotezde Krashen edinim ve öğrenimin farkını ortaya koyar.

3) Girdi Hipotezi: Öğrencinin anlaşılabilir girdiyle ikinci bir dil edindiğini ve girdinin öğrencinin dil-içi gelişiminin mevcut aşamasının bir düzey üstünde olması durumunda öğrenmede ilerleme sağlandığını varsayan Girdi Hipotezi'dir.

4) Duyuşsal Filtre Hipotezi: Bir diğer hipotez ise motivasyon ve kendine güven gibi duygusal faktörlerin öğrenmede etkili olduğunu, stresin veya gerginliğin daha düşük seviyede olduğunda (örn. öğrenci öğrenme konusunda yüksek motivasyonlu ve kendinden emin olduğunda) kazanımın daha yüksek olduğunu öne süren Duyuşsal Filtre Hipotezi'dir (Larsen-Freeman ve Long, 1991; Gass ve Selinker, 2008). Fakat bu iki hipotez öğrencilerde net olarak ölçülemediği için eleştiriler almıştır (Miao, 2015).

5) Doğal Seçilim Hipotezi: Bu hipoteze göre belirli bir dili edinenlerin bazı dilbilgisi yapılarını erkenden ve diğer yapılara göre daha önce edindiği iddia edilir (Krashen, 1982).

Etkileşimli yaklaşımlar, ikinci dil öğrenme mekanizmasını açıklamak için etkileşimli doğal yapıyı ve dilin iletişimsel işlevlerini dikkate alır. *Söylem Çözümlemesi*'nin bir alt alanı olan *Konuşma Analizi*, dil öğrenimini ve öğrencinin katıldığı sosyal etkileşimi olduğu gibi inceler. Bu analiz dilin sosyal bağlamlardan ayrı olarak anlaşılamayacağını kabul eder. Bu çerçevede, ikinci dil öğrenen ve onun muhatabı olan kimse arasındaki konuşma, geri bildirim ve düzeltmeler, katılımı teşvik etmek ve anlamı tartışmak gibi çeşitli işlevlere hizmet eden önemli bir dil edinimi kaynağı oluşturmaktadır. Bunlar dışında *Çok Boyutlu Model* ve *Rekabet Modeli* etkileşimsel yaklaşımlar altında değerlendirilebilecek modellerdir (Miao, 2015).

Sosyakültürel yaklaşımlar dili sosyal bir olgu olarak görür ve dil ediniminin sosyo-kültürel faktörler tarafından belirlendiği kabul edilir. *Kültürleşme Modeli* bu yaklaşımın modellerinden biridir ve bunu savunan araştırmacılara göre bir öğrencinin hedef dil grubuna alışma derecesi, ikinci dili edinme derecesine etki edecektir. (Schumann, 1978, akt. Larsen-Freeman ve Long, 1991, s. 257; Ellis, 1994). 1990'lardan bu yana, öğrenmeyi sosyal etkileşimde doğal dil edinimi olarak gören Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel teorisine ilgi yeniden canlanmıştır. Çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımı olmadan bağımsız bir şekilde, kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyiyle, bir yetişkinin rehberliğinde gösterebileceği

potansiyel gelişim düzeyi arasındaki fark *Yakınsal Gelişim Alanı* olarak ifade edilmiştir (Miao, 2015).

Tarihten günümüze farklı yaklaşımlar ele alınsa da dil edinimindeki temel ayrım birbiriyle çelişen iki görüş *nativism (doğuştancılık)* ve *ampirizm (deneycilik)* üzerine yapılmıştır. İlk teorinin takipçileri, bir çocuğun doğumundan beri dil edinme ve kullanma yeteneğine sahip olduğunu düşünmektedir. Chomsky (1975) doğuştancılık teorisine bağlı kalır ve ona göre tüm çocukların dil edinimi sürecine rehberlik eden ve sözdizimini ve anlamı kavrama yeteneği gibi en karmaşık öğrenme mekanizmalarının beyinde birbirine bağlı olduğu doğuştan gelen bir yeteneği vardır. Brown (1973) ile Chomsky (1975) bu konuda hemfikirdir ve birinci dilde uzmanlaşmak için doğuştan gelen biyolojik yeteneğin rolünün fazla büyütülmemesi gerektiğini öne sürer. Bunun aksine, deneyciliği savunanlar dilin insanlar olgunlaştıkça deneyim ve bilgi yoluyla kademeli olarak edinildiğini kabul eder. Herhangi bir insan dilinin doğasında bulunan genel ilkelerin kaynağı olarak hizmet eden ve dil edinmenin, dinlediğini anlama, konuşma, okuma ve yazma da dâhil olmak üzere dört temel becerinin öğrenilmesini içerdiği evrensel bir dilbilgisi teorisine inanırlar (Markie, 2008, akt. Alhammadi, 2016).

İkinci bir dil edinimi ile ilgili birçok hipotez vardır, ancak ikinci dil öğrenmekle ilgili yapılabilecek bir genelleme vardır. Özellikle, anadil ile aynı seviyede ikinci bir dile hâkim olmak zor hatta bazen imkânsızdır (Butler ve Hakuta, 2004). Bunun sebebi olarak birinci dilin edinilmesinin doğuştan gelen süreçlerden kaynaklandığı ve bu nedenle “doğal” bir süreç olduğu, ikinci bir dilin edinilmesinin ise psikososyal ve kültürel öğelere göre daha az bilişsel faktörlere dayandığı ve bu yüzden “zorlama” bir süreç olduğu söylenebilir (Carlson vd., 2007).

1.4.2. İkinci Dil Edinimini Etkileyen Faktörler

İkinci dil öğrenenler çok çeşitli gruplardan farklı amaçlar doğrultusunda dil öğrenen kişilerdir. Eğitim amaçlı ikinci bir dil öğrenen tipik okul öğrencisine ek olarak, göçmenler, göçmen çocukları, gurbetçiler, iki dilli eğitim programlarına kayıtlı çocuklar, uluslararası öğrenciler ve evlat edinilen çocuklar bunlardan bazılarıdır (Kootstra vd., 2015). İkinci dil öğreniminin en önemli özelliklerinden biri öğrencilerin

bireysel öğrenme ve başarı düzeyleri arasındaki farktır. Bazıları hızlı öğrenirken, diğerleri daha yavaş ilerler. Bazıları yüksek bir yeterliliğe ulaşmayı başarırken, diğerleri harcadıkları muazzam çabalara rağmen başarısız olur (Miao, 2015).

Dil öğrenme ortamı dilin nasıl öğrenildiğini ve ne kadar etkili öğrenildiğini yorumlamak için önemli bir faktördür. Dili doğal ortamında öğrenenler günlük konuşmalarla dile doğrudan maruz kalarak pek çok doğal girdiye ulaşır ve hedef dilde karşılırlarına çıkabilecek pek çok yapıyı edinmiş olur. Bu da hem öğrenme motivasyonlarını artırır hem de dili toplumda pratik bir şekilde kullanmaya yönlendirir (Miao, 2015).

Dil öğrenmeyi etkileyen bir başka faktör de yaştır. Araştırmalar, çocukların yetişkinlerden daha başarılı, ancak daha yavaş öğrendiklerini göstermektedir. Küçük çocuklar, anadili konuşurları gibi dil edinebildikleri için dili yetişkinlerden daha iyi öğrenme eğilimindedir (Miao, 2015). Yıllardır çok dillilik ile ilgili araştırmalar nörobilişsel mekanizmaların esnekliğini yaş ilerledikçe kaybettiği bilgisini göz önünde bulundurarak birinci ve ikinci dil öğrenimi arasında temel bir farklılık olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır (“Kritik Dönem Hipotezi”: Lenneberg, 1967; Penfield ve Roberts, 1959). Yaş faktörü dil öğrenimini kısıtlayan ve hedef dilin anadili gibi konuşulmasını engelleyen en önemli etmenlerden biridir. Bazı araştırmacılar yaş faktörü üzerinde hemfikir olsa da anadil konuşurları ve dili sonradan öğrenenler arasındaki farkı ortaya çıkaran asıl faktörün dile maruz kalma ve yetkinlik olduğunu belirtmektedir (Kasparian ve Steinhauera, 2016).

Yetişkinler yabancı dille ilk karşılaştıklarında yeni dilin pek çok özelliğini hızlı bir şekilde kabul ederler. Örneğin, Gullberg vd. (2010, 2012, akt. Kootstra vd., 2015) yetişkinlere 7 dakikalık bir Çin hava tahminini izlettikten sonra, izleyicilerin Çince kelime oluşumları hakkında önemli miktarda bilgi edindiklerini ve 15 dakika sonra belirli kelimelere anlam verdiklerini kanıtlamıştır. Yetişkin öğrenciler zihinsel sözlüklerine (kelime formu ve kelime anlamı hakkında daha sonraki bir aşamada) kelime bilgisini hızlı bir şekilde entegre edebilmektedir.

Cinsiyet de dil öğrenmeyi etkilemekte kadınlar erkeklere göre ikinci dili daha iyi öğrenebilmektedir (Larsen-Freeman and Long, 1991; Ellis, 1994). Kültüre ve dile

karşı tavır ve tutum da dil öğreniminde bir başka etkidir. Olumlu düşünceler dil öğrenimini olumlu etkileyecektir. Ayrıca gerginlik ve stres gibi faktörler dil öğrenimi zorlaştıracaktır. Ayrıca bireylerin kişisel yetenekleri, kapasiteleri ve öğrenme stratejileri ilerlemelerinde fark oluşmasına sebep olacaktır.

Dilin ne için öğrenildiği ve motivasyon da dil öğrenim sürecini etkileyecek ve motivasyon arttıkça dil öğreniminde de artış görülecektir (Miao, 2015).

1.4.3. İkinci Dilde Mecaz ve Eşdizimsel Yapıların Edinimi

Kövecses ve Szabó'nun (1996) da söylediği gibi öğretmenler ve öğrenciler için mecazlar yabancı dil öğrenmenin en zor kısmıdır. Anadili konuşurlarının ve dili sonradan öğrenenlerin mecazı anlamaları birbirinden farklıdır. Yapıya aşina olma oranı anadili konuşurlarında dili sonradan öğrenenlere göre daha fazladır. Dilde yetkinlik seviyesine ulaşmış kişiler bile eşdizimsel yapılarda özellikle çok anlamlılarda anadili konuşurlarına göre çok daha az bilgi sahibidir çünkü bu yapıların kelime bilgisinin zor bir kısmı olduğu hafızalara kazınmıştır. Bunun asıl sebebi anadili konuşurlarının çok daha fazla anlam yorumlamaya ve bağlamdan anlam çıkarmaya maruz kalmış olmasıdır. Dili sonradan öğrenenlerin çoğu bu yapıların anlamlarını doğrudan öğrendikleri için analiz yapmaya ihtiyaç duymazlar (Carrol vd., 2018).

Örnek vermek gerekirse anadili Çince olan ve İngilizce öğrenen bireylerin eşdizimsel yapıları çok fazla kullanmadıkları onların yerine anlatmak istediklerini tek kelimeyle ifade etmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir (Gardner ve Davies, 2007, Neagu, 2007, Rudzka-Ostyn, 2003, akt. Lu ve Sun, 2017). İngilizcedeki “die, expire, pass away, bite the dust, kick the bucket, give up the ghost” yapılarına bakıldığında hepsi “ölmek” anlamına gelmektedir. Bu çok kelimeli birimlerle başa çıkmak için sözlük terimi (sözcüksel birim veya sözcüksel öge) kullanılmıştır. Bu birbiriyle değiştirilebilir üç terimin tümü, içerdiği kelime sayısına bakılmaksızın tek bir anlam birimi olarak işlev gören bir öge olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla, yukarıdaki altı örneğin tümü aynı anlama sahip sözcüklerdir. (Schmitt, 2000). İkinci dil ediniminde çoğu dil öğrenen üç kelimeyi bir araya getirmek yerine tek kelimeyle “die” demeyi tercih eder.

Dilin deyimisel yönü sezgisel yöntemlerle ve derlem tabanlı araştırmalarla incelenmektedir (Davis ve Morley, 2015). Bu çalışmalar, konuşurların ve yazarların, yapıları her seferinde bir araya getirmesine gerek kalmadan, önceden oluşturulmuş ifadelerden oluşan bir bilgi haznesinden yararlanarak yapıları bellekten çıkarabildiklerini göstermektedir (Peters, 1983). Sonuç olarak, dili yeni öğrenenlerin bu ifadeleri etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Flowerdew ve Li, 2007, akt. Davis ve Morley, 2015).

Mecaz yapıları anlamının önemli koşulu dile maruz kalmak ve geniş kelime hazinesine sahip olmak olduğu için dilde yetkinlik kazanıldıkça mecaz anlamı doğru yorumlama oranı da artacaktır. Littlemore (2004, akt. Carrol vd., 2018) yaptığı çalışmada dil öğrenenlere “skirt around the hardest topics” (zor konuları detaylandırmadan geçmek) yapısının anlamını sorduğunda bir öğrencinin “skirt” (etek) kelimesine odaklandığını ve bu yüzden yapıyı saklamak şeklinde yorumladığını ifade etmiştir. Hâlbuki anadili konuşurları bu yapının mecaz olup olmadığı düşünmeden bu yapıyı “skirt” ün bilinen bir diğer anlamı şeklinde yorumlamıştır. Bu nedenle, her türlü mecaz dili doğru bir şekilde yorumlayabilme yeteneği, kelimelerin, ifadelerin ve kavramsal bilginin karmaşık bir kümesine ve ayrıca konuşurların doğal olarak sahip olabileceği bireysel yetenek ve esnekliğe bağlı olabilmektedir (Carrol vd., 2018).

Çok anlamlı eşdizimleri anlama konusunda yapılan araştırmalarda, birinci dilin ikinci dildeki mecaz yapıları anlama ve yorumlamada büyük etkisi olduğu görülmüştür. Eğer ikinci dildeki yapı birinci dillerinde de varsa bu durum onlara büyük bir avantaj sağlamaktadır (Wolter ve Gyllstad, 2013; Yamashita ve Jiang, 2010). Bu durumda dil üretmek ve benzer yapıların anlamlarını yorumlamak kolaylaşır. Ginkel vd. (2016, akt. Carrol vd., 2018) çalışmada birinci dilde olan yapıyla ikinci dilde karşılaşıldığında aşinalık veya açıklık gerekmeden direkt doğru bir şekilde yorumlandığını belirtmiştir. Birinci dildeki aynı yapıyla ikinci dilde karşılaşıldığında dil öğrenenlerin yapması gereken tek şey anadillerindeki yapıyı hatırlayıp anlamı çıkarmaktır.

Başka bir çalışmada (Parkinson, 2015) iki yabancı dil öğrenen grup karşılaştırıldığında anadilinde benzer eşdizimsel yapıların bulunduğu grup diğer gruba göre eşdizimleri anlama ve hedef dildeki yapıları öğrenmeye daha yatkındır. Özellikle dilbilgisel ve anlamsal olarak eşdizimler anadilde ve hedef dilde benzer yapıdaysa bu yapıların anlaşılması, kullanılması ve öğrenilmesi çok daha kolaydır. Bu yapıların öğrenilmesi için en uygun yöntemin de tekrar olduğu düşünülmektedir.

İkinci dil konuşurları için mecaz yapıları anlamadaki en büyük sorunlardan biri anadillerindeki yapıyla aynı dilsel özelliklere sahip olup farklı anlamlara gelmeleridir. Yani kelimeler birebir aynı kullanılsalar da yapıların anlamları ve kullanıldıkları yerler farklı olabilmektedir. Bundan dolayı dil öğrenenler yetkinliğe ulaşırsalar bile bu yapıları kullanmaktan kaçınırlar (Carrol vd., 2018).

Anadili konuşurlarının mecaz yapıları anlamada daha üstün olmalarının bir diğer sebebi de kültürel ve tarihsel olarak dille daha iç içe olmalarıdır. Bu sebeple yapılar onlara farklı kültürden olup dili sonradan öğrenenlere göre daha açık gelmektedir. Dolayısıyla mecaz yapıların altında yatan anlamlar, diller ve kültürler arasındaki farklılıkları da göstermektedir (Boers ve Webb, 2015; Kövecses, 2001).

Anadili konuşurlarının bir noktada eşdizimsel yapıları tek bir birim gibi gördükleri düşünülür ve duruma göre öne çıkan mecaz anlamı kabul ederler (Giora, 1997). Birlikte kullanılan yapıları oluşturan kelimeleri daha önceden farklı bağlamlarda ayrı ayrı görmüş olan ikinci dil konuşurlarında yapıyı gerçek anlam şeklinde yorumlamak daha baskın olacaktır. Zamanla mecaz yapılarla daha çok karşılaşıldıkça bu durum değişebilir fakat tamamen değişme ve anadili konuşuru gibi yorum yapabilecek düzeye gelme pek mümkün değildir. Bu durumu kanıtlayan pek çok araştırma yapılmıştır (örn. Cies'licka, 2006; Siyanova-Chanturia vd., 2011; Carrol ve Conklin, 2017) fakat bunun tersini düşünen ve dili sonradan öğrenerek neredeyse anadili konuşuru seviyesine çıkılabileceğine inanan araştırmacılar da vardır. Dili sonradan öğrenenler birlikte kullanılan eşdizimsel yapıları anadili konuşurlarına göre daha ayrılabilir görmektedir. Nordmann vd. (2014, akt. Carrol vd., 2018) anadili konuşurlarını ve ikinci dil konuşurlarını kıyasladıkları çalışmada iki grup arasında çok fark olduğunu fakat yapıya aşina olunduğu zaman aradaki yorumlama farkının ortadan

kalktığını göstermiştir. Yani yapıları önceden öğrenmiş ve kullanıyor olma veya herhangi bir bağlamda kullanıldığına şahit olma yapıların yorumlanmasında ve bir bütün olarak algılanmasında önemli bir etkidir.

Geçmişe bakıldığında ikinci dil öğreniminde mecaz ifadelerin deyimisel ifadelerle bir tutulduğu görülmektedir. Chen'e (2010) göre pek çok insan bu ifadeleri öğrenmek için en genel yolun ezberlemek olduğunu düşünmektedir. Çağdaş teorilere göre mecaz anlamlı ifadeler ikinci dil konuşurlarının düşünme ve davranış şekillerini yansıtır (Lakoff ve Johnson, 1980). Bu durum mecaz ifadeleri öğrenmek için motivasyonu artırır (Kövecses, 2001). İkinci dili daha kolay ve etkili öğrenebilmek için bilişsel dilbilimciler mecaz ifadelerin altındaki anlamın öğrenciler tarafından kavranmasının (Boers ve Lindstromberg, 2006) onları direkt ezberlemekten daha motive ettiğini söylemiştir. Mecaz anlamların öğrencilerin anadiline çevrilmesi ifadeleri anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Chen, 2010). Bu çeviri yönteminin çok fazla dikkate alınmadığı görülmektedir. Cook (2010) ise bu yöntemin öğrenciler için çok faydalı olabileceğini düşünmektedir.

1.4.4. Dil Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenme stratejileri üzerine ilk araştırmalar, iyi dil öğrenme stratejilerinin ne olabileceğini belirlemeye çalışmakla alakalı olmuştur. Bu çalışmalar, ikinci veya yabancı bir dil öğrenildiğinde dili iyi öğrenenlerinin ne yorumlarda bulunduklarını ve ne yaptıklarını incelemeye odaklanmıştır. Rubin (1975, akt. Siew ve Wong, 2005), dili iyi öğrenmiş ikinci dil öğrencilerinin (1) istekli ve doğru tahminciler olduklarını, (2) iletişim kurmada yetenekli olduklarını, (3) genellikle engelsiz olduklarını, (4) fırsatları uygulamaya istekli olduklarını, (5) konuşmayı yönetebildiklerini ve (6) anlama dikkat ettiklerini belirtmektedir.

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini, doğrudan ve dolaylı olarak iki ana sınıfa ayırmıştır. Konunun doğrudan öğrenilmesini ve kullanılmasını içeren doğrudan stratejiler üç gruba ayrılır: *bellek stratejileri*, *bilişsel stratejiler* ve *telafi stratejileri*. Öğrenmeye dolaylı fakat güçlü bir şekilde katkıda bulunan dolaylı stratejiler de üç gruba ayrılır: *üstbilişsel stratejiler*, *duyuşsal stratejiler* ve *sosyal stratejiler* (Siew ve Wong, 2005).

Geçmişten günümüze pek çok öğretme yöntemi geliştirilmiştir. Bu yöntemler genel olarak sıralanacak olursa diller arasında çeviri yapılarak dil öğretilen *Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi*, diyaloglardan ve tekrarlardan sıklıkla yararlanılan *İşitsel-Dilsel Yöntem*, çeviri yöntemine benzeyen fakat ona kıyasla edinime daha önem veren *Bilişsel Yöntem*, sınıf içi hedef dilde konuşmanın büyük bir öneme sahip olduğu *Direkt/Dolaysız Yöntem*, dilbilgisinden çok edinime odaklanan ve sınıfta doğal konuşma ortamı oluşturan *Doğal Yöntem*, öğrencilerin sözlü olarak cevap vermeden vücut hareketleriyle talimatları uyguladıkları *Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi*, müziklerin ve oyunların öne çıktığı *Telkin Yöntemi* ve bunların haricinde son yıllarda popülerlik kazanmış *Görev Temelli Yöntem*, *İçerik Merkezli Yöntem* şeklinde genel bir liste yapılabilir. Yöntemler bunlarla sınırlı kalmamakta daha birçok yöntem uygulanmakta ve giderek yeni yöntemler keşfedilmektedir. Bunların haricinde dil gelişimini destekleyecek konuşma, zevk için okuma, günlük konuyu derse dâhil etme gibi bazı alt yöntemler de kullanılmaktadır (Krashen, 1982).

1.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Çok Anlamlı Eşdizimsel Örüntüler

1.5.1. Dilde Anlam ve Kültürün Etkisi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan temel problemlerden biri de anlamdır (Demiralay, 2016). Dil öğrenenler sıklıkla dili anlamlandırma sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır. Konuşanlar dinleyicilerin anlayabileceği şekilde dil üretmeli ve dinleyiciler de ifadeleri anlatılmak istenen amaç doğrultusunda anlamalıdır. Çünkü dildeki belirsizlik sürekli olan bir durumdur (Wee, 2006). Konuşurlar ve dinleyiciler konuşmada anlatılmak istenileni kavradığında konuşma amacına ulaşır.

Her birey kendine özgü bir geçmişe sahiptir. Dili öğrenenlerin yaşı, kültürü, psikolojisi ve önceden almış olduğu eğitimin öğrenmede büyük bir etkisi vardır (Demiralay, 2016). Bu sebepten bilgilerin değerlendirilmesi ve algılanması her bir kişi için farklıdır. Bu nedenledir ki olay ve olgular farklı kişilerce farklı anlaşılabilir. Özellikle bir dili öğrenirken tanıdık olmayan ifadelerle

karşılaştınca bazı anlama sorunları ortaya çıkmaktadır. Ancak dinleyen ve konuşanın benzer geçmişe sahip olması birbirlerini anlamalarını kolaylaştırır (Wee, 2006).

Öğrenme çoğu insan tarafından "dilbilgisi" veya "kurallar" olarak bilinen bir dili "bilmek" anlamına gelmektedir (Krashen, 1982). Fakat bir dili bilmek bunun çok ötesindedir. Herhangi bir dilin kelime bilgisi, dilbilgisi yapısı ve kullanım kuralları konuşurların sosyal, kültürel ve tarihsel deneyimleri ile sayısız yolla bağlantılıdır (Goddard ve Wierzbicka, 2015). Dili yetkin bir şekilde konuşabilmek için hedef dilin kültürünün de iyi bilinmesi gerekmektedir. Sapir (1949, akt. Goddard ve Wierzbicka, 2015) kelime bilgisinin halkın kültürünün çok hassas bir belirtisi olduğunu söylemiştir. Çünkü kültür dile yansımakta ve o dilde kullanılan kelimelerin anlamlarını etkilemektedir. Bu kapsamda kültürün de etkisiyle pek çok kelime kendi anlamının dışında mecazlaşıp farklı kavramlara karşılık gelebilmektedir. Çoğu insan kültür öğelerini ve sosyal kurumlar içinde kelimelerin kültüre özgü doğasını kabul etmekte zorluk çekmez, ancak bazı dil öğrenenler değer kavramlarını, duyguları, konuşma eylemlerini ve sosyal kategorileri adadilleriyle farklı bulduğunda kabul etmekte zorlanırlar.

Örneğin, çoğu yerli kültürle karşılaştırıldığında, Avrupa dillerinin ölçüm ve hesaplama kelime haznesi oldukça geniştir (saat, takvim, tarih, ikinci, dakika, saat, hafta, Pazartesi, Salı vb. Ocak, Şubat vb.) (Keesing, 1994, akt. Goddard ve Wierzbicka, 2015). Türkçede de bu durum akraba adlarında görülmektedir. Türk kültüründe akrabalar önemli bir yere sahip olduğu için her akrabaya farklı bir adla hitap edilmektedir (hala, amca, yenge, dayı, elti, kayınbirader vb.). Dahası konuşma tarzları, cümle kuruş şekilleri ve duruma göre seçilen kelimeler kültürün etkisindedir ve kültürden kültüre farklılık gösterebilir (Goddard ve Wierzbicka, 2015).

“Ödüm patladı.” denildiği zaman birçok yabancı dil öğrencisi ifadeyi anlamamakta ya da anlamada sıkıntı yaşamaktadır. Bu ifadeye günlük dilde sıkça rastlansa da dil öğrenenlerin çoğu tarafından bilinmemektedir. Öd aslında vücudun sindirim için ürettiği safra sıvısının yerine kullanılan bir kavramdır. Araştırmacılar korkunca ilk öd kesesinin etkilendiğini bulmuştur. Bu yüzden korku ve öd

ilişkilendirilmiştir. Aslında korkunca öd kesesinin patlama gibi bir durumu yoktur. Bu ifade farklı dillerde olmadığı için anlaşılması zor yapılar kategorisine konulabilir.

Aynı şekilde “güme gitmek” çok sık kullanılmasa da yabancılar tarafından anlaşılması oldukça zor olan bir yapıdır. Osmanlı zamanında yeniçeriler suçluları zindana atarken “Hoop güm!” şeklinde bağırırmış. Zindana atılanlar arasında bazen masumlar da bulunurmuş. Böyle bir durumda halk yazık oldu anlamında “güme gitti” yorumunda bulunurmuş. Bu örnekler dilin kültürden ve tarihten ne derece etkilendiğini kanıtlamaktadır.

Özellikle yapıların mecazlaşmaları ve yapılan çağrışımlar dilin kültürüyle doğrudan bağlantılıdır. Bu sebeple hedef tarihe ve kültüre yakın dil öğrenenler diğerlerine göre üstünlük sağlayacaktır. Bununla birlikte kelimelerin anlamı doğrudan bağlamdan etkilenmektedir. Dil konuşurlarının asıl dikkat ettikleri şey bağlamı anlamak ve konuşmaya dâhil olmaktır. Dil öğrenenlerin de bu seviyeye gelmesi onların dilde yetkin olduklarını gösteren emarelerden biri olacaktır.

1.5.2. Kelime Öğretimi

Dilin söz varlığı kelimelerden ve kalıplaşmış yapılardan oluşmaktadır. Anadili konuşurları bu yapıları çaba harcamadan öğrense de dili sonradan öğrenenler için aynı şey söz konusu değildir. Bu yapıların öğrenilmesi ve rahatça kullanılabilir hâle gelmesi için uzun bir çalışma ve motivasyon gerekmektedir (Gökdayı, 2016). Avrupa Ortak Çerçeve Programına göre dilin söz varlığı, kelime bilgisini öğrenip bunları kullanma becerisi kazanmaktır (Uzdu Yıldız, 2013). Bu yüzden kelime öğretimi önem verilmesi gereken bir konudur. İnsanların kelime dağarcıkları arttıkça, söylenenleri anlaması ve ifade etmesi kolaylaşır (Gökdayı, 2016). Kelimelerin ne kadar sık kullanıldıklarını belirlemek veya sınıflandırmak dil öğretim çalışmalarına katkı sağlasa da kelime öğrenimi ve öğretimi için yeterli olmamaktadır (Demirel, 2013).

Demircan’a (akt. Erol, 2014) göre yabancı dil öğretimi kelime öğretimi demektir. Başkan (akt. Erol, 2014) yabancı dilde öğrenilen her kelimenin anadildeki kelimeyle çatıştığını ve bir emek gerektirdiğini, bu yüzden de genellikle zor öğrenildiğini belirtmiştir. Kelime öğretilirken bilinmesi gereken şey kelime bilmenin

ne demek olduğudur. Kelimeyi bilmenin birçok farklı boyutu vardır. Bunlara örnek olarak kelimenin anlamını bilmek, kelimenin kullanımını bilmek, kelime bilgisi ve kelime dilbilgisi sayılabilir. Bu örneklerden de anlaşılabilirliği gibi kelime öğrenimi detaylı bir işlem ve üzerinde durulması gereken bir konudur (Erol, 2014).

Öğretilen kelimeler arasındaki etkileşimin de öğrenme üzerinde büyük bir etkisi vardır. Kelimelerin sıralanışı, anlam ilişkisi, sayısı ve bağlamı kelime öğretimi açısından önemlidir. Derste verilen kelime dizgelerinde ilk ve son sıradaki kelimeler daha kolay akılda kalmaktadır. Bu yüzden kelimelerin sıralanışı somut-soyut, kolay-karmaşık gibi özellikleri dikkate alınarak yapılmalıdır. Ayrıca kelimelerin eş anlamlıları, zıt anlamlıları ve mecaz anlamları anlam ilişkilerine dikkat edilerek belirli ilişki içinde verilmelidir. Öğrencilerin zihinlerindeki sınıflandırma bu anlam ilişkilerine göre olmalıdır (Erol, 2014).

Schmitt (2000) pek çok yaklaşımın kelimelerin gerçek anlamda nasıl ele alınması gerektiğini anlatmadığını, bu yaklaşımlara göre dil öğrenenlerin kendiliğinden ya da çok dilli kelime listeleriyle kelime öğrendiklerini söylemiştir.

Kelime öğretiminde bağlam, kelimenin anlamını kavrayabilmek için önemli bir etkiye sahiptir. Bu yüzden kelimeyi cümle içinde bir bağlam oluşturarak vermek çok anlamlı kelimelerin o bağlamda hangi anlamıyla ön plana çıktığını göstermeye yardımcı olacaktır. Bunun haricinde kavram haritaları oluşturmak da kelime öğrenimine katkı sağlayacaktır. Cameron (2001) bir kelimeyle karşılaşıldığında onunla alakalı kelimelerin zihinsel şemada canlandığı iddia eder. Kelime öğretirken oyunların kullanılması hem sosyal ilişkileri hem de etkileşimi artırır. Ayrıca kelimelerin eklerinin, köklerinin, eşdizimlerinin öğretilmesi dil öğrenenlerin yeni kelimeler üretmelerini ve dil öğreniminde daha özerk hissetmelerini sağlar. Kelime öğrenirken öğretmenlerin kelimelerin eş anlamlarını, zıt anlamlarını vermeleri ve kelimeleri cümle içinde kullanmaları öğrencilerin sadece sözlükten anlamı bulmalarından çok daha faydalı olacaktır (Thornbury, 2002).

1.5.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çok Anlamlı Eşdizimsel Örüntüler

Nesselhauf (2005) eşdizimli kelimelerin dilde önemli bir yeri olduğunu söylemiştir. Eşdizimli kelimeler yaratıcı dil gelişiminin temelidir. Sözlü ve yazılı dilde akıcı olabilmek için eşdizimleri bilmek önemlidir. Bu kelime grupları anlamayı kolaylaştırmaktadır. Ayrıca belirli gruba ait olmayı temsil ederler. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak eşdizimler daha çabuk düşünmeye ve daha etkili iletişim kurmaya yardımcı olur (Altıkulaçoğlu, 2010). Türkçede sıkça kullanılan bu yapılar günlük dilin temel taşlarındandır.

Eşdizimsel yapılar bilindiğinde kişi metindeki her kelimeyle tek tek ilgilenmek zorunda kalmaz. Bunun yanı sıra değer aktarımında da oldukça önemli rolü vardır (Demir Atalay, 2012). Genel bir yorumda bulunmak gerekirse dili doğal ve kolay bir şekilde kullanabilmek için eşdizimleri bilmek gerekmektedir. Eşdizimlilik kullanımı yüksek seviyeler için zor değilken, orta düzeydeki öğrenciler için bu ifadelerin kullanımı daha zordur (Kuo, 2009).

Birçok öğretmen daha çok dilbilgisine önem verse de asıl üzerinde durulması gereken konu eşdizimlerin öğretimidir. Çünkü eşdizimler iletişimin temelini oluşturmaktadır. Metotlar değiştikçe ve geleneksel dil öğretiminin dışına çıkıldıkça kelimeleri ayrı ayrı öğretmek eleştirilmeye başlanmıştır (Lakoff ve Johnson, 1999; Croft, 2001; Croft ve Cruse, 2004; Evans ve Green, 2006). Bu çerçevede 90'larda *Sözlüksel (Leksikal) yaklaşım* ortaya çıkmış ve bu şekilde dil öğretiminde kelime bilgisine ve eşdizimlere verilen önem artmıştır (Aksu Kurtoğlu, 2016). Sözlüksel yaklaşıma göre dilbilgisi ve kelimeler arasında ayırım yoktur (Harwood, 2002). Sözlüksel yaklaşım akıcılığın bellekteki kalıp sözlerden ve eşdizimlerden geldiğini savunur (Lewis, 1997, 2000). Sözlüksel yaklaşıma göre yabancı dil öğrenenler kelimeleri hatırlamakta sıkıntı yaşamamakta fakat kelimeleri hangi kelimelerle beraber kullanacakları konusunda karar vermede bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Ördem, 2013). Bazı kelime kullanımlarında herhangi bir sıkıntı görülmezken “mavi pantolon, okula gitmek” gibi, “ağır uyku, demli çay, alnı ak” gibi ifadelerde bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu durumun asıl sebebi sözcüğün anlamını bilmemekten

ziyade beraber kullanılan kelimelere hâkim olmamaktan kaynaklanmaktadır. İleri seviye Türkçe bilenlerin bile kelime kullanımlarında hata yapmaları, kelimelerin eşdizimlerinin bilinmediğini göstermektedir (Çetinkaya, 2009).

Türkçede kelimelerin çok anlamlı olması bu dilin ezbere dayalı değil düşünmeye dayalı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir arada kullanılan kelimelerin önemli bir yeri vardır. Fakat genellikle sınıflarda bu yapılar tek tek kelimeler hâlinde öğretildikleri için özellikle mecaz yapıların öğreniminde büyük sorunlar yaşanmaktadır. Örneğin, sadece “hava” kelimesinin anlamını vermek yerine “hava” kelimesiyle kullanılan diğer kelimeleri ve mecaz anlamlarını da öğretmek, öğrencilere akıcılık ve konuşma becerisi sağlayacaktır.

“Al-” fiili gerçek anlamında “çatalı almak”, “kalemi almak” gibi örneklerle karşılık gelirken yine aynı kökten gelen “alın” gövdesi ile “söylediklerine alınmak”, söylenenlerin bir kişiyi üzmesi anlamına gelmektedir fakat bu anlam kelimenin kökeniyle ortaya çıkmaktadır.

Gökdayı (2016) Türkçede sıklıkla kullanılan kelimelerin öncelikle gerçek anlamları öğretilmesini, yan ve mecaz anlamın kavranması için dil öğrenenlerin orta veya üst düzeyde olması gerektiğini savunur. Temel söz varlığının yanı sıra öğrenilen kelimeler kişinin amacına yönelik olmalıdır. Dil bireyin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak amaca uygun şekilde öğretilmelidir. Buna göre toplum birikimine dayalı mecaz ve soyut anlamların öğretimi uzmanlık gerektirmektedir (Murat ve Koçaer, 2017).

Bazı ifadelerin anlaşılması daha kolayken diğerlerini anlamak için önceden aşinalığın olması gerekmektedir. “Paralar suyunu çekti.” gibi mecaz bir ifadeye paraların gerçek anlamda suyunu çekmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Bu tümceyle anlatılmak istenen şey paranın bittiğidir. Bu ifadeye günlük dilde sıkça rastlanmaktadır. “Meteliğe kurşun atıyorum.”, “Cep delik, cepken delik.”, “Meteliksizim.” gibi ifadeler aynı anlamı verirken mecazlık seviyeleri birbirinden farklıdır. Bu sebeple öğrencilerin artalanlarında öğrenecekleri ifadeyle önceden karşılaşmış olmaları anlamalarını kolaylaştıracaktır. Bu ve benzeri ifadelerin

tamamının derste öğrenimi belki imkânsızdır fakat kullanılan metinlerde veya ders içi aktivitelerde bu gibi yapılara yer verilmesi öğrencilerin aşinalık kazanmasına ve konuşmalarının anadili konuşurlarına yaklaşmasına yardımcı olacaktır.

Türkçede farklı yapılarla mecaz oluşturulabilmektedir. Özellikle edebiyatta bu örneklerle sıklıkla rastlanmaktadır. Bunlardan biri de mecaz-ı mürsel kullanımıdır. Mecaz-ı mürselde bir kelime veya deyiş benzetme olmadan başka bir birim için kullanılır. Birimler arasında neden-sonuç, parça-bütün, çokluk-azlık gibi ilgiler vardır (Özel, 1994, akt. Murat ve Demir, 2018). Bazı araştırmacılara göre belirli mecazlar (örn. şiirsel metaforlar) özellikle fark edilir çünkü mecazların burada özel etkileri vardır. Fakat alışlagelmiş mecaz kullanımlar, insanların zihninde kelimenin gerçek anlamı gibi yorumlanabilmektedir (Gibbs ve Colston, 2012). Edebi yapılar günlük dilde fazla kullanılmadıkları için bu şekilde hızlı anlaşılmaları mümkün değildir.

“Ben, sen, o” gibi zamirlerin bulunduğu eşdizimleri açıklanırken bu ifadeler yazılmamalıdır. Çünkü bu zamirler diğer kelimelerin hatırlanmasına yardımcı olmamaktadır. Hatta bu durumda ifadenin asıl öğeleri unutulmaktadır (Ördem, 2013). Eşdizimli kelimeler birbirlerini çağrıştırdıkları için zamirler durumu zorlaştırmaktadır.

İngilizcedeki “lady killer” “çapkın” kelimesi yerine kullanılmaktadır. Fakat bütün olarak değil ayrı ayrı çevrildiğinde ise “kadın katili” olarak düşünülüp yanlış bir sonuca varılabilir (Kumova Metin ve Karaoğlu, 2016). Bu anlam değişmesi birçok yabancı öğrenci tarafından anlaşılmayabilir. Her eşdizimde anlam değişmesi söz konusu olmasa da anlamı değişenler dil öğrenenler için probleme sebep olabilmektedir.

Türkçedeki bazı yapılar sadece belirli kelimelerle bir arada kullanılırken, bazı kelimeler birden fazla kelimeyle kullanılabilir. Örneğin, “tokat” kelimesi “tokat atmak, tokat vurmak” şekillerinde aynı anlamda kullanılabilirken “piyano çalmak”, “zarar vermek” gibi ifadelerin aynı anlamı vermek için birlikte kullanıldıkları başka kelimeler bulunmamaktadır. “İç güveysi, soğuk almak, beyaz yakalı” gibi ifadelerde kelimeler bireysel anlamlarından çıkmış ve tamamen başka bir birimi karşılar duruma gelmiştir. Bu ifadelerle karşılaşan dil öğrenenler bu ifadeleri yanlış yorumlayabilir. Çünkü bu ifadelerin kendilerine bakarak veya tek tek inceleyerek anlamı çıkarmak

neredeyse imkânsızdır. Anadil konuşurlarının seviyesine gelmek isteyen öğrenciler İngilizcedeki “have a breakfast” ın, Türkçede “kahvaltı yapmak” olduğunu bilmelidir. Kelime öğretimi içinde dili öğrenenlerin en çok zorlandığı grup eşdizimli kelimelerdir. Bir dilde yetkinliğe ulaşılsa bile eşdizimleri anlamada ve kullanmada problemler yaşanmaktadır. Bunun asıl sebebi Nesselhauf’un (2003) da belirttiği gibi eşdizimli kelimeler arasındaki nedensizlik ilkesidir. Lewis’e (2002) göre eşdizimler mantıksız ve kontrol edilemezdir. Bu sebeple tehdit edici ve kaygı yaratıcıdır. Bu durumla karşılaşılmasının asıl sebebi de öğrencilerin dili doğal ortamda öğrenmiyor olmasıdır. Dil genellikle sınıflarda öğrenilmekte bu da yapay bir öğrenme ortamının oluşmasına sebep olmaktadır. Bu ortamda dil içselleştirilmediğinden dolayı da çoğu zaman sezgisel olarak yeni dil üretilmemektedir (Altıkulaçoğlu, 2010).

Pek çok dil sınıfında eşdizimli kelimelere derste çoğu zaman değinilmemektedir. Bu sebepten, dil öğrenenler dilde önemli yere sahip olan eşdizimlere hâkim olamamakta, genellikle bir arada kullanılan kelimeleri bilmemekten dolayı da o kelimeleri karşılamak için kendi dillerinde kullanılan kelimeyi seçmeye eğilimli olmaktadır. Bu şekilde dil kullanımını basitleştirmiş ve doğal kullanımdan uzak hâle getirmiş olurlar (Altıkulaçoğlu, 2010).

Daha önceden de bahsedildiği gibi dil öğrenenlerin eşdizimlerde karşılaştıkları başlıca problem anadillerinden direkt aktarma yapma sorunudur. Bireyler anadillerindeki yapıları, anlamları ve kültürlerini yabancı dile aktarmaya eğilimlidir (Lado, 1957, akt. Selinker, 1992). Yeni bir dil öğrenildiği zaman kişi anadilinden bildiği ifadelerden yola çıkarak yeni bilginin edinim sürecinde daha önceki bilgilerine başvurur. Bilgide boşluk varsa veya bilgi henüz içselleştirilmemişse bilinçli ya da bilinçsiz şekilde anadilden aktarım ortaya çıkabilir (Benson, 2002). Fakat önceki bilgi yeni bilgi ile ters düşüyorsa bu durumda olumsuz aktarım gerçekleşir (Brown, 1994). Bu durumda yapılması gereken şey öğretmenlerin öğrencilerin anadillerine olan farkındalığını artırmaktır (Lewis, 1997).

Boers and Webb (2015) birlikte kullanılan kelimelerin oluşturduğu yapıların yanlış yorumlanmasının nedenlerinden birinin de anahtar kelimenin yanlış yorumlanması olduğu söylemektedir. İfade edilmek istenen anlamı yorumlayabilmek

ve ne kastedildiğini doğru bir şekilde anlayabilmek için birlikte kullanılan yapıları oluşturan unsurların tam anlamıyla anlaşılması gerekmektedir. Bazı çalışmalar bu konu üzerinde yoğunlaşarak, deyimse yapılar yorumlanırken gerçek anlamın da etkinleştğini savunur (Carrol vd., 2018).

Bir dilde birçok eşdizimli kelime bulunmakta ve hangilerinin öğretilmesi gerektiği sorunu yaşanmaktadır. Bahns (1993) anadilde aynı olan eşdizimlerin öğretilmesine gerek olmadığını düşünmektedir. Bazı öğrencilerin anadil ve hedef dil yapıları benzerlik gösterdiğinden aktarım yapmak her zaman yanlıştır denilemez. Bazen olumlu sonuçlar da verebilir. Nation (2001) sıkça kullanılan eşdizimlerin öğretilmesini önemli bulmuştur. Eşdizimli kelimelerin sınıfta açıkça öğretilmemesi, öğrencilerin kelimelere tek tek odaklanmasına ve bütüne bakamamasına neden olmaktadır. Öğrencilerin dil öğreniminde kullandıkları aktarım, kaçınım gibi stratejiler de eşdizim kullanımlarını etkilemektedir (Altıkulaçoğlu, 2010).

Lewis (2002) de eşdizimliliğin dildeki önemini vurgulamıştır. Örneğin, “havlamak” kelimesini “köpek” kelimesi olmadan açıklamak neredeyse mümkün değildir. Okunan, yazılan, konuşulan veya duyulan her şeyin %70’ini eşdizimli kelimeler meydana getirmektedir (Hill, 2000). Dili öğrenenler eşdizimleri bilmedikleri takdirde onların yerine dilbilgisi kurallarına dayalı uzun ifadeler oluşturmak zorunda kalırlar. Bu da vakit kaybına ve yanlış anlaşılmalara sebep olmaktadır. Yine eşdizimlere hâkim olunmaması durumunda öğrenciler konuşulan veya yazılan ifadeleri bir bütün olarak değil tek tek değerlendirme eğiliminde olur. Bu durum yine vakit kaybına ve aksaklıklara yol açmaktadır. Belirtilen sebeplerden ötürü öğrencilerin kullandığı dil hedef dile yaklaştırılmaya çalışılarak kullandıkları dil daha doğal hâle getirilmelidir. Bu şekilde onların konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri de ilerleyecektir (Altıkulaçoğlu, 2010).

Eşdizimlilik olgusu sözcüksel eşdizimler, fiil tamamlama ve değerlik oluşumu arasındaki ilişki ile ilgili olsa da öğrenciler için hepsi aynı zorluğa sahiptir. Çünkü hepsinde benzer öngörülemezlik tespit edilir. Yabancı dil bağlamında değerlik teorisi hususunda pek çok araştırma yapılmıştır. Hem eşdizimlerin hem de tamamlayıcı örüntülerin yabancı dil öğreniminin merkezinde olmasının nedeni, bir kelimenin başka

bir kelime ile veya belirli bir dilbilgisi yapısına sahip bir yapıyla birlikte ortaya çıkmasının ilgili ögeye özgü bilgilerle alakalı olmasıdır. Bu sebeple eşdizim ve değerlik araştırmaları sadece eşdizim ve değerlik sözlükleriyle değil, öğrenici sözlükleriyle de kapsamlı sözlükbilimsel açıklamalarla sonuçlanmıştır. 1940’larda yayımlanan A. S. Hornby’nin “Advanced Learner’s Dictionary” bunun ilk önemli örneğidir. Bu sözlükte belirli kelimelerle 50 fiilin oluşturduğu sözdizimsel yapılara bakılmıştır. Zaman ilerledikçe ve makinelerin okuduğu derlemeler ortaya çıktıkça eşdizimlere ve örüntülere verilen önem artmıştır (Herbst vd., 2014).

Yabancı dil öğretiminde eşdizimliliğe verilen önemi artırmak için sınıf içi ve sınıf dışı aktiviteler düzenlenmeli, eşdizimliliğe kurs kitaplarında yer verilmeli ve bu konuda yeni modeller geliştirilmelidir (Ördem, 2013).

1.5.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eşdizimli Sözlük Sorunu

Türkçe ders kitaplarında genellikle eşdizimsel örüntülere çok fazla vurgu yapılmamaktadır (Ördem, 2013). Eşdizimlilik öğretilirken derlemden yararlanılması öğrencilere hem katkı sağlayacak hem de doğal kullanımları öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Fakat derlem etkili şekilde kullanılmalı ve öğrenci kendi başarısını değerlendirebilir hâle getirilmelidir. Bunun için öncelikle internette kapsamlı bir Türkçe derlemi oluşturulmalıdır. Uzun zamandır derlem araştırmalarıyla uğraşılsa da sıklık ile ilgili yapılan çalışmalar yeterince kapsamlı değildir (Gries, 2008). Böyle bir derlem hazırlanması öğretilecek eşdizimlerin seçimlerine de yardımcı olacaktır. Seçim yapılırken en sık kullanılan eşdizimlerin belirlenmesi daha uygun olacaktır.

İngilizce dünya çapında öğrenilen bir dil olduğu için pek çok eşdizimlilik (collocation) sözlüğü bulunmakta ve bu konunun üzerine dikkat çekilmektedir. Benson vd. (2010) bu sözlüklerin İngilizce öğrenenler için hayati öneme sahip olduğunu söylemektedir. Fakat Türkçede eşdizim sözlükleri yeterli olmamakta ve ad+eylem olarak bir araya gelmiş eşdizimlerin sözlükte rastgele betimlendiği görülmektedir (Doğan, 2015).

Örnek vermek gerekirse “hard” sözcüğünün beraber kullanıldığı “hard work” (çok çalışma), “push hard” (ısrar etmek), “hard copy” (basılı kopya) eşdizimlerinde de

görüldüğü gibi gerçek anlamı “zor” olan “hard” kelimesi farklı kelimelerle kullanıldığında çok farklı anlamlara gelmektedir. Dil öğrenenler eşdizimlilik sözlüğü olmaması durumunda bu birleşimlerin anlamlarını yanlış yorumlayabilmektedir.

Yeni hazırlanacak eşdizim sözlükleri dil öğrenenlere hem doğal dil kullanımlarından örnekler gösterecek hem de dilin daha iyi yorumlanmasını sağlayacaktır. Bu şekilde dil öğrenenler öğrendikleri kelimelerin öncesinde ve sonrasında kullanılan kelimeleri de öğrenmiş olur. Hazırlanacak eşdizimli sözlükler aynı zamanda lehçeler arasındaki farklı kullanımlarla ortaya çıkan kafa karışıklıklarını da engelleyecektir (Çetinkaya, 2009).

Son yıllarda çıkan internet üzerindeki Türkçe derlemeler bu konudaki ihtiyacı biraz olsun karşılasa da henüz tam yetkinliğe ulaşabilmiş değildir.

1.6. Diğer Çalışmalar

Bu bölümde çok anlamlı eşdizimler ve kelime öğretimi alanında yapılan benzer çalışmalar incelenmiş ve bulgularına yer verilmiştir. İngilizce ve Türkçe kaynakların genel bir taraması yapılmış ve yapılan araştırmalara bakıldığında bu çalışmanın daha önceden aynı şekilde yapılmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda yapılan çalışmalar kısa bir şekilde özetlenmiştir.

Garnier ve Schmitt (2016) çalışmalarında ikinci dil öğrenenlerin çok anlamlı eşdizimsel yapılar hakkındaki bilgilerini incelemiştir. Sonuçta eşdizimsel yapıların İngilizcede problemlili bir durum olduğu tespit edilmiş ve bu yapılara sınıf içinde ve sınıf dışında daha çok önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Dyer ve Zernik (1986), araştırmalarında farklı anlamlara gelen deyimisel kelimelere yer vermiş ve bunların nasıl yorumlanabileceği ve nasıl yorumlanması gerektiğinden bahsetmiştir. Bu çıkarımlar yapılırken bağlamdan yararlanılmıştır. Deyimsel veya birlikte kullanılan ifadelerin çözümleme yapmada kolaylık sağladığı ifade edilmiştir.

Carrol vd. (2018) anadili konuşurlarının ve dili sonradan öğrenenlerin mecazları anlama farklarını incelemiştir. Ayrıca anadilin etkileri incelenmiş ve açık ve

aşına olunan yapıların daha rahat anlaşıldığı görülmüştür. Aşına olunan ve bilinmeyen mecaz yapıların farklı seviyelerde nasıl anlamlandırıldığı tartışılmıştır.

Goularte vd.'nin (2020) yaptıkları çalışmada kelimelerdeki anlam belirsizliği incelenmiş ve kelimeler farklı anlamlara gelecek şekilde cümlelerde kullanılmıştır. Genellikle artalan veya kültürel olarak bilinmediği takdirde kelimelerin gerçek anlamları dışında kullanımlarında ve yorumlanmalarında zorluklar yaşandığı görülmüştür. Ayrıca kelimelerin anlaşılmasında semantik ve leksikal faktörlerin etkili olduğu belirtilmiştir.

Parkinson (2015) farklı yapılarla oluşturulan eşdizimlerin öğrenimlerini ve kullanımlarını incelemiş ve bu hususta yabancı dil öğrenimi ve ikinci dil öğrenimi üzerine durmuştur. Sonuçta anadillerinde ad+ad eşdizim kombinasyonu olan öğrencilerin hedef dilde bu yapılarda anadillerinde olmayanlara göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Cieşlicka'nın (2006), yaptığı araştırmada deyimlerin gerçek ve mecaz anlamlarının anlaşılmalrı incelenmiş ve cümle içerisindeki yerlerinin etkisine bakılmıştır. Katılımcıların reaksiyon sürelerine bakılan çalışmada resimlerden yararlanılmış ve öncelikle dinletilen deyimlerin İngilizce olup olmadığı sorulmuştur. Daha sonrasında ise katılımcılara verilen testte hangi deyimlerin dinletildiğı hakkında sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda yapılan hataların gerçek ve mecaz anlamlı deyimlerde ve kontrol ifadelerinde pek farklılık göstermediğı görülmüştür. Fakat cümlede bulunma yerlerine göre başta ve cümlenin ortasında bulunan deyimsele ifadelerin anlaşılmasında, ortada bulunan ifadelere sadece biraz daha hızlı tepki verilirken, gerçek ifadeleri yansıtan deyimlerin cümlenin ortasında bulunması reaksiyon hızını çok daha artırmaktadır. Sonucunda deyimlerin anlamları gerçek veya mecaz olsa da aktivasyonlarının aynı zamanda olduğu görülmüştür.

Weiland vd.'nin (2014) yaptığı çalışmada katılımcılara görsel ve sözel olarak verilen cümleler verilmiş ve dinleme ve renkleri takip etme şeklinde deneyler uygulanmıştır. Bu cümleler gerçek anlamlı ve mecaz anlamlı ifadelerdir ve her ikisinde de aynı hatırlatıcı kelime kullanılmıştır. Mecaz anlamlı yapılara verilen reaksiyon

sürelerinin ve doğruluk oranlarının gerçek anlamlı yapılara göre değişiklik göstermediği belirtilmiştir.

Giora (1999) kelimelerin öne çıkan ve ikincil anlamlarının olduğunu vurgulamış ve her zaman temel anlamın diğerlerine göre daha hızlı bir şekilde akla geldiğini savunmuştur. Aşına olunan atasözleri gerçek anlamlıymış gibi kolay yorumlanabilmektedir. Fakat atasözüne aşına olunmadığı takdirde gerçek anlamında kullanılsa bile anlaşılma sorunları yaşanacaktır. Araştırmada metin, ifadenin başka anlamına vurgu yapsa bile ifadenin öne çıkan anlamının direkt geçilemeyeceği belirtilmiştir.

Fazly vd. (2005) katkısız eylemlerin “give (ver), take (al)” gibi diğer kelimelerle oluşturduğu eşdizimleri incelemiş ve katılımcılara verilen kelime listelerine göre kullanımlarının uygunluğunu dikkate alarak 1-5 arası puanlamaları istenmiştir. Bu şekilde çok anlamlı ve sıklıkla başka kelimelerle kullanılan hafif kelimelerin başka kelimelerle kullanımlarına bakılmış ve katılımcıların algıları gözlenmiştir. Bu kapsamda katılımcılar eşdizimleri puanlamışlar ve sonuçlara göre ifadenin bileşikliği fazlaysa, daha az bileşeni bulunduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonucuna göre sözdizimsel esneklik ve anlamsal birlikteliğin güçlü bir bağı vardır.

Beck ve Weber (2016) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Almanların mecaz algılarını ölçmek için bilgisayarlı sistemle resimler ve mecaz ve gerçek yapılar kullanarak bir sistem hazırlamıştır. Katılımcılar önce içinde belirli kelimelerin geçtiği İngilizce bir cümle dinlerler. Ardından ekranda görünen kelimenin İngilizce olup olmadığını yanıtlarlar. Sonuca göre gerçek olmayan yapılara gerçek yapılara göre daha geç cevap verildiği görülmüş ve yine gerçek olmayan ifadelerin mecaz anlamlarına gerçek anlamlara göre daha yavaş cevap verildiği tespit edilmiştir. Gerçekte var olan yapılara ise cevap verme oranı gerçek anlamlarda daha hızlı iken mecaz anlamlarda daha yavaştır.

Nizonkiza (2012), Afrikada yapılan çalışmaya göre öğrencilerin ikinci dilde sözcüksel ve eşdizimsel yeterliliklerinin, öğrendikleri dildeki yetkinliklerine etkisine bakmıştır. Daha sık kullanılan eşdizimlerde öğrencilerin daha iyi olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmada öğrenciler aynı artalandan geldiği için güvenilirliği sağlamak

amacıyla farklı kökenli bir gruba da test uygulanmış ve sonuçlar bir kez daha doğrulanmıştır. Ayrıca eşdizimlerin başlangıç ve orta seviyelerdeki öğrencilerin dil yetkinliğini artırırken, gelişmiş seviyelerdeki öğrenciler için dil yetkinliklerinde sabitlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Dali (2018) çalışmasında öğrencilerin kelimelerin anlam ve eşdizim öğrenimlerini incelemiş ve bu çerçevede aynı testi sene başında ve sene sonunda olmak üzere iki kere yapmıştır. Testte algısal ve üretken beceriler incelenmiş ve yıl içindeki değişim miktarları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda algısal becerilerin üretken becerilerden daha kolay olduğu ve bu alanda daha kolay gelişim gösterildiği fakat üretken becerilerdeki gelişimin kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Anlam ve eşdizim gelişimlerine bakıldığında ise ileri seviyelerde orta seviyelere göre, orta seviyelerde ise başlangıç seviyelerine göre daha çok eşdizimin öğrenilebildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca eşdizim öğrenimi için kelime bilgisinin belirli bir seviyeye gelmiş olması gerekmektedir. Yine araştırmaya göre anlam öğrenimi daha etkinken, eşdizim öğrenimi daha durağandır. Fakat eşdizimler anlamdan daha hızlı öğrenilmektedir. Bunun yanı sıra her öğrencinin öğrenmesi ve ilerlemesi birbirinden farklıdır.

Macis ve Schmitt (2017) araştırmalarında İngilizcedeki gerçek ve mecaz anlamlı eşdizimleri incelemiş ve sıklığın, anlamsal açıklığın, üniversitede geçirilen senelerin ve dile maruz kalmanın yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için eşdizimleri öğrenmedeki etkisine bakmıştır. Üniversite öğrencilerinden kelime içinde geçen eşdizimlerin anlamlarını yazmaları istenmiştir. Ayrıca bir başka gruba eşdizimlerin mecazlık oranları sorulmuştur. Öğrencilere kişisel sorular da sorularak karşılaştırmaların yapılması sağlanmıştır. Sonucunda öğrencilerin eşdizim bilgilerinin eksik olduğu ve sıklık, anlam açıklığı ve mecaz anlam bilgisi arasında bir ilişki olmadığı fakat mecaz anlam bilgisi, üniversitede geçirilen yıl, İngilizce konuşulan ülkede kalma ve hedef dilde okuma arasında bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Giora (2002) gerçek ve mecaz anlamın zihinde anlaşılma işlemlerinin aynı olup olmadığını incelemiştir. Bunun içinde kelimeye aşina olmanın etkisi olduğunu söylemiş ve okuma süreleri, kelime seçimleri gibi yapılan testlerin sonuçlarına bakılmıştır. Sonuçta önemli olanın öne çıkan anlam olduğu ifade edilmiştir. Yani eğer

bir kelimenin mecaz anlamı akla ilk gelen anlam ise mecaz anlam, gerçek anlam akla ilk gelen anlamı ise gerçek anlam daha önce zihinde canlanır. Bu sebepten işlemleri de (eğer akla ilk gelen anlamlar ise) aynıdır.

Altıkulaçoğlu (2010), çalışmasında İngilizce öğretmenliği okuyan Türk öğrencilere izledikleri filmdeki karakter hakkında bir İngilizce paragraf yazdırarak eşdizim kullanımlarına bakmıştır. Sonrasında öğrencilerin anadillerinden aktarma yaptıkları eşdizimleri incelemiş ve çoğunun hatalarının benzer olduğu görmüştür.

Göçer (2010), araştırmasında öğrencilere kelime öğretilirken klasik yöntemlerden çıkılıp yeni ve daha akılda kalıcı yöntemlerin uygulanması gerektiğini savunur. Öğrencilere kelimeler öğretilirken bağlamdan yararlanılması ve çeşitli ipuçları verilerek farklı aktivitelerle kelime öğretimi tavsiye edilir. Araştırmaya göre bağlam ipuçları, öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin anlamlarını çıkarım yaparak bulmayı sağlar. Bu durumda cümledeki diğer kelimelere veya kelimenin cümledeki yerine bakılır.

Aksan ve Demirhan (2017) çalışmalarında Türkçede en sık kullanılan eşdizimleri incelemiş ve pek çok eşdizimin edatlardan oluştuğunu belirtmiştir. TUD yazılı metinleri incelenerek hazırlanan çalışmada en sık kullanılan 40 eşdizim belirlenmiştir.

Ördem (2013) araştırmasında eşdizimlilikleri öğrenme yöntemlerini incelemiş ve bu kapsamda farklı yöntemlere vurgu yapmıştır. Ayrıca eşdizimlerin öğretiminde dikkat edilmesi gereken unsurlara değinmiş ve öğrencilere metinler vererek *sözlüksel yaklaşım* kapsamında kendi derlemlerini oluşturmalarını istemiştir.

Çolak Bostancı (2009) yaptığı çalışmada mecaz anlamının temel anlamı yerine geçen kelimeleri incelemiş ve bu sebeple araştırmasında öğrencilerden verilen kelimelerin bildikleri anlamlarını yazarak onlardan cümle kurmalarını istemiştir. Verilen tanımlar ve örnek cümleler incelenmiş ve bu kapsamda Türkçe sözlükte değiştirilmesi gereken kavramlara vurgu yapılmıştır.

Güleç ve Güleç (2015) yaptıkları çalışmada İngilizcedeki eşdizimleri incelemek için iki farklı disiplinde kullanılan yapıları araştırmış ve kullanım

farklılıklarını ve benzerliklerini ortaya koymuştur. İki alanda kullanılan aynı 140 yapıyı tespit etmiş ve bunu yaparken Antconc ve Wordsmith programlarından yararlanmıştır.

Ayabakan (2014) Türkçe ve İngilizce sözlükleri incelemiş, öncelikle birleşik kelimelerin, deyimlerin ve eşdizimlerin ayrımını yapmıştır. Sonrasında rastgele harfler seçilerek sözlükteki eşdizimler incelenmiştir. Sonucunda eşdizimli kelimelere sözlüklerde yer verildiği fakat bu konuyla ilgili bir açıklama yapılmadığı görülmüştür. Araştırmanın sonunda Türkçe eşdizimli sözlüğün oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

Murat ve Demir (2018), Türkçedeki kelimelerin çok anlamlı olduklarına ve bu anlamların toplumsal ve kültürel ögeler barındırdığına vurgu yapmaktadır. Bu sebepten anadil konuşurları olmayanlar için pek çok ifadenin anlam derinliğini keşfetmenin zor olacağını vurgulamaktadır. Bu sebeple bu yapıların ve ifadelerin öğretilmesinin dil öğrenenler için faydalı olacağını ve bu sebeple C2'nin üstünde bir seviye getirilmesini önermektedir.

Taşgüzel (2004) tarafından yapılan araştırmada metinlerdeki bağdaşıklıkla üzerinde durulmuş ve bir arada kullanılan kelimeler tespit edilmiştir. Araştırmada metindilbilim ölçütleri kullanılmıştır. Bu bağlamda metin çözümlemeleri yapılmış ve farklı başlıklı metinlerdeki kelime örüntüleri incelenmiştir.

Doğan (2016) çalışmasında eşdizimli sıfatların sınırlılıkları üzerinde durmuş ve bu kapsamda “ağır” sıfatıyla kullanılan eşdizimleri incelemiştir. Türkçe Ulusal Derleminden “ağır” kelimesinin birlikte kullanıldığı kelimeler çıkarılmış ve Türkçe sözlüklerde “ağır” kelimesinin eşdizim örneklerine bakılmıştır. Sonucunda Türkçe sözlüklerde eşdizim farkındalığının olmadığı ortaya çıkmış ve sınırlı eşdizimlere sözlüklerde yer verilmesi gerektiği savunulmuştur. Çünkü sınırlı eşdizimlerde anlam değişebilmektedir. Bu sebeple sözlüğe alınacak eşdizimler sıklıklarına göre değil yeni bir anlam ifade edip etmediklerine göre seçilmelidir.

Karadağ (2018), yüksek lisans tez çalışmasında eşdizimlilikleri incelemiş ve kalıp dil kullanımı yoluyla kelime öğretimi üzerinde çalışmıştır. Buna göre yabancı dil

öğretimi kitaplarına uygun eşdizimlilik listeleri çıkartılmış ve alıştırma önerileri sunulmuştur. Bu kapsamda Türkçe Ulusal Derlemi'nden yararlanılmıştır.

Yıldırım (2010), yüksek lisans tez çalışmasında Yeni Hitit I-II-III kitaplarındaki mecaz yapıları incelemiş, metinlerde hangi tür ve ne sıklıkta mecazlara yer verildiği araştırmıştır. Araştırma sonucunda değerlendirme yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.



İKİNCİ BÖLÜM

METODOLOJİ

Araştırmanın modeli, evreni, veri toplama ve çözümleme için kullanılan yöntem ve teknikler bu bölümde açıklanmıştır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin mecaz ve gerçek anlamlarda kullanılabilen eşdizimleri anlama derecelerini tespit etmeye yönelik betimsel bir araştırma yapılmıştır. Betimsel araştırma pek çok çalışmada tercih edilen bir yöntemdir ve tüm bilim dallarının ilk basamağıdır. Betimsel araştırma konu hakkındaki tutumu etkilemeden gözlemlemek ve tanımlamak için kullanılır. Bu yöntemin amacı bir gruba ya da kişiye ait bir durumu açıklamak, betimlemek, çalışılan gruba ait özellikleri saptamak, ortaya çıkarmak veya sunmaktır. Ancak bir grupta görülen özelliklere başka bir grupta da rastlanabilir (Polit ve Beck, 2004).

Araştırmada kullanılan testler iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama testi, ikinci aşamada kullanılacak yapıları belirlemek için yapılmıştır. Bu ilk testte kullanılacak eşdizimleri belirlemek için tarama yöntemi (survey) kullanılmıştır. Anadili Türkçe olan kişilere, testteki ifadeleri açıklık oranlarına göre 1-4 arası değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece asıl çalışma için bir ön tespit çalışması yapılmıştır. Örneklem olarak farklı yaş ve eğitim gruplarından anadili Türkçe olan 50 kişi seçilmiştir. Çıkan sonuçlara göre istatistiksel çalışma yapılmamış veriler kaydedilmiştir. Daha sonra verilere göre yeni bir test hazırlanarak bu sefer açık uçlu bir şekilde yabancı öğrencilerin cümle içindeki ifadelerin anlamlarını yazmaları istenmiştir. Bu çalışmanın evreni Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerdir. Örneklem olarak 60 kişiden oluşan çeşitli milletlerden ve Türkçe seviyelerinden kişiler seçilmiştir. Verilen testin sonucunda öğrencilerin bilgileri ölçülmüş ve durum değerlendirmesi genelleme yapılabilecek şekilde yorumlanmıştır.

2.1. Anket Soruları

Bu çalışma için uygulanan anketler nicel ve nitel olmak üzere iki çeşit olup ilki anadili Türkçe olanlara ikincisi ise ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylere uygulanmıştır. Açıklık testinin yapılma amacı, nitel hazırlanan testte kullanılacak

yapıları belirlemektir. Açıklık testinde katılımcılardan cümleleri 1-4 arası değerlendirmeleri istenirken, eşdizimsel örüntü testinde sorular açık uçlu sorulmuş ve öğrencilerin cevapları betimsel olarak incelenmiştir. Bu anketlerin tamamı Ek 1 ve Ek 2’de yer almaktadır.

2.2. Açıklık Testi

2.2.1. Katılımcılar

Bu araştırmada iki test uygulanmıştır. Bu testlerden ilki anadili Türkçe olan 50 kişiye yapılmıştır. Bu kişiler rastgele seçilmiş çeşitli yaş gruplarından bireylerdir. Katılımcılar en az lise seviyesinde eğitim görmüş genellikle üniversite ve yüksek lisans eğitimi almış ve hâlâ almakta olan kimselerdir. Katılımcıların yaş aralığı olarak en az 17 en çok 53 belirlenmiştir. 2 katılımcının kağıtları, yanlış anlamalarından dolayı teste dâhil edilmemiştir. Onların yerine farklı iki kişiye daha test uygulanmış ve bu şekilde toplam veri sayısı 50’ye ulaşmıştır. Açıklık oranlarının güvenilirliği ne kadar çok kişiden veri alınırsa o kadar artmaktadır (Boers ve Webb, 2015).

2.2.2. Test Formatı

Açıklık testinin yapılmasındaki amaç, kelime gruplarının gerçek anlamlarına bakılarak ne kadar açık olduklarını değerlendirmektir. Açıklık kesin terimlerle anlatılabilecek bir özellik değildir. Yani hangi ifadenin ne kadar mecaz olduğu net bir şekilde söylenemez. Bu sebeple katılımcılardan yapıların mecaz anlamlarının gerçek anlamlarına göre ne kadar anlaşılır olduğu sorulmuştur.

Test hazırlanmadan önce farklı kaynaklardan bulunan toplam 388 adet ad+eylem ve 115 adet ad+ad şeklinde oluşturulan eşdizimsel örüntü listelenmiştir. Belirli bir en sık kullanılan eşdizimler listesi olmadığı için seçimler rastgele yapılmıştır. Eşdizim denilince pek çok yapıyla karşılaşıldığı için ad+eylem ve ad+ad şeklinde kurulan yapılar haricindeki yapılar bu çalışmada ele alınmamıştır. Sonrasında bunların arasından gerçek anlamda ve mecaz anlamda kullanılabilecek çok anlamlı eşdizimler belirlenmiştir. Belirlenen yapılardan 40 tanesi ad+eylem ve 40 tanesi ad+ad

olacak şekilde seçim yapılmıştır. Ayrıca başka bir anadili konuşuru ifadelerin mecaz anlamlı olduklarını onaylamıştır.

Seçilen eşdizimsel örüntülerden bir test hazırlanmıştır. Öncelikle testin ilk sayfasında eşdizimsel örüntünün ne olduğu anlatılmıştır. Testteki yapıların gerçek anlamlarının mecaz anlamlarına yakınlıklarına göre ne kadar anlaşıldıklarını katılımcıların 1-4 arası oylama ile belirlemeleri istenmiştir. Buna göre yapının gerçek anlamından mecaz anlamı anlaşılabiliriyorsa 1, gerçek anlamı mecaz anlamından çok uzak bir anlama geliyorsa 4 vermeleri istenmiştir. Bunun için öncelikle örnek olarak çok zor ve çok kolay olabilecek yapıların gerçek ve mecaz anlamları verilerek testin neye göre değerlendirilmesi gerektiğiyle ilgili açıklama yapılmıştır.

Örnek:

Çam devirmek; istemeksizin, ayırımında olmaksızın, karşısındakine dokunacak ya da kötü bir sonuç doğuracak söz söylemek anlamına gelmektedir. Bu ifadenin gerçek anlamı ise çam ağacını keserek veya başka şekilde devirmek anlamına gelir. Bu anlamlara bakarak ifadenin çok açık olduğu söylenemez. Yani gerçek anlamına bakarak mecaz anlamı çok fazla tahmin edilemez. Bu durumda ifadenin mecaz anlamı zor denilmelidir. (1 2 3 4)

Ter dökmek; bir işi yapmak için çok zahmet çekmek, çok uğraşmak, çok çalışıp emek harcamak anlamındadır. Bu ifade gerçek anlamı olan çok terlemek ile benzerdir. Bu durumda bu ifade açık olarak değerlendirilmelidir (1 2 3 4)

Testte kullanılan tüm örneklerin gerçek ve mecaz anlamları açıklamalarıyla verilmiştir. Bu şekilde 80 tane eşdizimsel örüntü listelenmiş ve 1'den 4'e sırasıyla 1; çok kolay, 2; kolay, 3; zor ve 4; çok zor olmak üzere katılımcılara yapıların mecaz anlamlarının gerçek anlamlarına göre ne kadar anlaşılır olduğu hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Seçilen 40 tane ad+eylem ve 40 tane ad+ad şeklindeki yapılar bu sırayla değil karışık olarak verilmiştir. Bu şekilde cevapların testin sırasından etkilenmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Testin tamamı Ek 1 'de verilmiştir.

Örnek:

1. Çamur atmak

Gerçek anlam: Sulanmış ve balçık hâline gelmiş toprağı alıp fırlatmak

Mecaz anlam: Bir kimseyi lekelemeye çalışmak, kötü bir işe karışmış gibi göstermek

Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
1	2	3	4

Testin sonucunda veriler listelenmiş ve en kolay bulunan, kolay bulunan, zor bulunan ve çok zor bulunan eşdizimsel örüntüler yapılan test sonucunda belirlenmiştir. Kolay ve zor şıkları diğerlerine göre daha çok tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlara göre her bir zorluk derecesinden ad+ad şeklinde yapılardan üçer ve ad+eylem şeklinde kurulan yapılardan da üçer olmak üzere 6 adet ve toplamda 24 adet eşdizimsel örüntü seçilmiştir.

2.3. Eşdizimsel Örüntü Testi

2.3.1. Katılımcılar

Araştırma yapılırken iki tür örneklem seçiminden yararlanılır. Olasılıklı örnekleme ve olasılıklı olmayan örnekleme diye adlandırılan bu örneklem türlerinden olasılıklı olmayan örnekleme tipi bu araştırmada tercih edilmiştir. Bu yöntem altıya ayrılmaktadır. Bu altı koldan biri de kartopu örnekleme yöntemidir. Kartopu örneklemede hedeflenen evreni temsil eden bireyler seçilerek daha sonra aynı birimi temsil eden başka bireylere ulaşmaları istenir. Bu şekilde araştırma örneklemini oluşturulur. Çalışmada öncelikle katılımcıları belirlemek için çalışmanın amacı bağlamında bir grup seçilerek amaçlı örnekleme yapılmış ve Türkçesi yüksek seviyede olduğu bilinen kişilere çalışma gönderilmiştir. Daha sonra bu kişilerden Türkçesi B1 seviyesi ve üzerinde olan ya da sertifikası olmayıp Türkçeyi iyi bilen kişilere göndermeleri istenmiştir. Böylelikle amaçlı örneklemeden kartopu örnekleme geçilmiştir. Bu araştırmada test uygulanacak öğrenciler nereli olduklarına, yaşlarına, cinsiyetlerine bakılmaksızın, Türkiye’de yaşayıp Türkçe bilme şartlarına göre seçilmiştir. Çalışmaya çok farklı milletlerden katılımıda bulunulmuştur. Makedonya, Bosna, Sırbistan, Türkmenistan, Filistin, Ürdün, Senegal, Azerbaycan, Nijer, Çad,

Afganistan, Mısır, Suriye, İran, Irak bu ülkelerden bazılarıdır. Fakat araştırmanın evreni Türkiye’de yaşayan ve Türkçeyi iyi derecede bilen tüm yabancılarıdır.

Çalışmadaki katılımcılar çeşitli kurumlarda eğitim görmüş ve Türkçe öğrenmiş kimselerdir. Test 73 kişiye uygulanmıştır. Araştırmada toplam 73 tane veri toplansa da bazı katılımcılarının testi iki defa cevapladıkları tespit edilmiş, bazı katılımcıların da testi yanlış anlamalarından dolayı verdikleri cevaplar teste dâhil edilmemiş ve sonuçta 60 kişilik bir grup örneklem olarak alınmıştır. Sertifikası olan katılımcıların seviyesinin yüksek olması tercih edilmiştir çünkü verilen yapıların başlangıç seviyesinde bilinmesi oldukça zordur. Sertifikası olmayan katılımcılar ise arkadaşları tarafından Türkçesi iyi kabul edilen ve en az iki yıldır Türkiye’de yaşayan kişilerdir. Seçilen katılımcılar genellikle yüksek eğitim seviyesine sahiptir.

2.3.2. Eşdizimsel Örüntü Bilgisinin Ölçülmesi

İkinci dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan eşdizimsel örüntü testi internette oluşturulmuştur. Daha önceden pilot testlerle belirlenen cümleler form hâline getirilmiştir. Önceden yapılan pilot testlerden seçilen eşdizimsel örüntüler kullanılarak toplam 24 tane cümle kurulmuştur.

Testten önce detaylı bir yönerge verilmiş ve örnek cümle gösterilerek teste nasıl cevap verilmesi gerektiği açıklanmıştır.

Test öncesi örnek yapı:

Senin oğlun çok "gözü açık" biri olacak gibi.

kurnaz, kendi iyiliğini düşünen biri

Teste nasıl cevap vermeleri gerektiği ve talimatlar Türkçe verilmiştir. Ayrıca teste başlamadan önce katılımcılara bazı bireysel sorular sorulmuştur. Bu sorular eğitim seviyelerinin ne olduğu, ne zamandır Türkiye’de oldukları, ne zamandır Türkçe öğrendikleri, Türkçe sertifikaya sahip olup olmadıkları ve Türkçeyi nereden öğrendikleridir. Bu soruların sorulmasındaki amaç, katılımcıların dil seviyelerini görmek, öğrencilerin seviyelerinin verdikleri cevaplara etkisini inceleyebilmek ve bu kişisel bilgilerin eşdizimleri bilmede etkisi olup olmadığını görmektir.

Kişisel sorulardan sonra 24 test sorusu sıralanmış ve öğrencilerden tırnak içindeki eşdizimsel örüntülerin ne anlama geldiğini boş bırakılan yorum kutusuna yazmaları istenmiştir. Test sorusu örneği:

Bütün kardeşler okula gitti fakat “tekne kazıntısı” evde tek başına oyun oynadı.

Anlamı anımsatma testleri katılımcıların ikinci dilin yapısını anlama ve fark etme yeteneklerini ölçer. Uygulama için öğrencilere kısıtlı bir süre verilmemiştir. Fakat yorumları yazmaları yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Öğrenciler cevapları İngilizce veya Türkçe vermekte özgürdür. Çünkü önemli olan anlamı doğru bilip bilmediklerini göstermeleridir. Aralarında Türkçe seviyeleri anlamları yazmaya yetmeyecek katılımcılara teste İngilizce cevap verebilecekleri söylenmiştir. Burada ikinci dil olarak İngilizcenin tercih edilmesinin sebebi pek çok kişi tarafından konuşulan bir dil olmasıdır.

Testte ad+ad şeklinde kullanılan kalıplar cümle içinde veya başında verilirken, ad+eylem şeklinde kurulan yapılar her zaman cümlenin sonunda verilmiştir. Çünkü Türkçede yüklem olmasının gereken yer cümlenin sonudur ve Türkçedeki öge dizilişi genellikle özne+nesne+yüklem şeklindedir (Mete ve Ceylan, 2015). Adlar ise genellikle cümle içinde veya başında kullanılmıştır. Ayrıca kullanılan yapılar adlardan oluşuyorsa cümlede özne ya da nesne durumunda, eylem içeriyor ise yüklem durumunda kullanılmıştır (örn. tadını kaçırmak, “Gelip sivri diliyle milletin tadını kaçırmayı çok sever.” şeklinde nesne pozisyonunda kullanılmamış, “Arkadaşının söyledikleri tadını kaçırmış.” şeklinde yüklem olarak kullanılmıştır.). Yapılar bu şekilde Türkçe sözdizimine uygun olarak kullanılmaya çalışılmış ve anlaşılabilirlik kelimelerin ad veya eylem olmasının önemi olup olmadığına bakılmıştır.

Ayrıca açıklık testiyle “çok kolay, kolay, zor, çok zor” şeklinde sıralanan yapılar eşdizimsel örüntü testinde kolaydan zora doğru değil karışık olarak verilmiştir. Bunun yanı sıra eylemler ve adlarla kurulan eşdizimler de karışık verilmiştir. Buradaki amaç katılımcıların verdikleri cevapların sıralamadan etkilenmesini önlemektir. Bu şekilde katılımcılar sonlara geldikçe yapıların zorlaştığını veya kolaylaştığını

düşünmeyecek, bunun yanı sıra ilk yapılara daha dikkatli odaklanırken sonralara doğru cevap verme isteğinin düşmesi eylemlere ve adlara verilen cevapları etkilemeyecektir.

Testte kullanılan cümlelerin içerdiği kelimeler katılımcıların anlayacakları seviyeye uygun olarak yazılmıştır. Katılımcıların seviyesi genellikle B1 ve üzeri olarak seçilmiş ve sertifikası olmayanların da iyi Türkçe bildikleri kabul edilmiştir. Bu sebeple cümle içinde geçen yapıların B1 ve üzeri seviyelere uygun olmasına özen gösterilmiştir. Bunun kesinleşmesi için de detayları aşağıda verilen iki ayrı pilot test uygulanmıştır.

2.4. Pilot Test

Yukarıda açıklanan şekilde eşdizimsel örüntü testi uygulanmadan önce pilot test çalışmaları yapılmıştır. Pilot çalışmada testin yabancılara uygun olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Testin 24 sorudan oluşan ilk hâli, anadili Türkçe olmayan 10 kişiye gösterilerek bilmedikleri herhangi bir kelime olup olmadığı sorulmuştur. Bu kişiler çeşitli etnik kökenlerden ve en az bir yıldır Türkiye’de olan ve Türkçede yetkin sayılabilecek (en az B1 seviye) kimselerdir. Ayrıca bu kişilerin Türkçe yetkinlik sertifikaları farklı kurumlardandır. Böylece farklı kurumlarda eğitim görmüş bireyler seçilerek güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan cümleleri okumaları ve anlamadıkları kelimeleri söylemeleri istenmiştir. Pilot testteki katılımcıların hepsi anlamadıkları kelime olmadığını fakat bazı tırnak içindeki yapıları (hedef yapılar) anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Zor olarak tabir ettikleri yapılar daha önceki testimizde anadil konuşurlarının da “zor” veya “çok zor” şeklinde ifade ettikleri yapılardır. Ayrıca öğrenciler eşdizimsel yapıları bilmeseler bile cümleden anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bazı cümlelerin ipucu verdiğini söylemişler ve bu şekilde zor buldukları hedef yapıları da anlayabildiklerini açıklamışlardır. Pilot test sonucunda bazı cümlelerin değiştirilmesine karar verilmiştir. Çünkü bu çalışma, bağlamdan anlam çıkarımını hedeflememekte, öğrencilerin direkt eşdizimsel yapıları bilip bilmediğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple cümleler tekrar yazılmış ve ikinci bir pilot çalışma uygulanmıştır.

İkinci pilot çalışmada anadili Türkçe olan 10 birey rastgele seçilmiştir. Yeni yazılan 24 cümledeki hedef eşdizimsel örüntüler cümlelerden silinmiştir. Cümledeki

boşlukların uygun kelime veya kelime gruplarıyla doldurulması istenmiştir. Fakat hedef yapılar pilot test katılımcılarına verilmemiş sadece genel tahminde bulunmaları istenmiştir. Örnek:

_____ *herkesi harekete geçirdi.*

Kişiler cümledeki boşlukları yerlerine gelebilecek kelime ya da kelime gruplarıyla doldurmuşlardır. Verilere bakıldığında sadece birkaç cümlenin ipucu verdiği görülmüştür. Bu cümleler tekrar yazılarak yabancı öğrencilere ipucu vermeyecek hâle getirilmiştir. Bu şekilde hem bilinmeyen kelimelerin olmasının önüne geçilmiş hem de cümleden anlam çıkarma veya ipucu verme engellenmiştir. Sonuçta testteki cümleler tamamlanmış ve yabancı öğrencilere uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Testin detayına Ek 2'den ulaşılabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. Açıklık Testi Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Anadili Türkçe olan kişilere uygulanan açıklık testinin sonuçları Tablo 3.1’de verilmiştir. Bu testte eşdizimsel yapıların gerçek anlamlarına göre mecaz anlamlarının ne kadar açık olduğu sorulmuştur. Tablonun ayrıntılı şekilde paylaşılmasının nedeni ileride açıklanacak tablo ve şekillerin daha sağlıklı yorumlanabilmesi içindir. Eşdizimsel yapılar en fazla oy aldıkları zorluk derecesine dâhil edilseler de bazılarında aynı oranda oy alma veya iki grup arasında birkaç oy farkı söz konusudur. Bazı yapılarda ise tüm gruplar birbirine yakın oy almış yani ait oldukları kategoriye seçmek oldukça zor olmuştur.

Tablo 3.1 : Açıklık Testi sonuçları.

Sıra No.	Mecaz	Cevap veren kişi sayısı			
		1: Çok kolay	2: Kolay	3: Zor	4: Çok zor
1	Çamur atmak	10	27	11	2
2	On ikiden vurmak	18	22	7	3
3	Karnı geniş	0	5	17	28
4	Yolda bırakmak	17	28	4	1
5	Nefesini tutmak	17	25	5	3
6	Ağız tadı	6	12	24	8
7	Solundan kalkmak	3	5	21	21
8	Yaşlı kurt	9	23	10	8
9	Evde kalmak	5	12	18	15
10	Tekne kazıntısı	0	2	9	39
11	Dudak bükme	12	14	20	4
12	Ayak üstü	5	13	18	14
13	Başını yakmak	6	15	17	12
14	Ağır gelmek	11	25	9	5
15	Eli uzun	0	12	30	8
16	Gölge etmek	6	11	28	5
17	Altını çizmek	29	18	2	1

18	Arkadan vurmak	22	23	2	3
19	Dil yarası	1	8	20	21
20	Ağzını kapamak	18	22	8	2
21	Kına yakmak	1	4	13	32
22	Göz bebeği	11	14	15	10
23	Diş göstermek	2	19	18	11
24	Eli açık	5	26	13	6
25	Büyük baş	7	9	18	16
26	Gözünü açmak	10	24	15	1
27	Başı dik	17	21	11	1
28	Aslan sütü	1	4	15	30
29	Ateşe atmak	7	32	8	3
30	Işık tutmak	17	23	7	3
31	Kavak yelleri	0	2	11	37
32	Evin direği	3	21	16	10
33	Baş ağrıtmak	23	21	5	1
34	İzinden yürümek	27	18	4	1
35	Hapı yutmak	4	8	21	17
36	Yol ayrımı	19	25	3	3
37	Çocuk oyuncağı	20	22	7	1
38	İçini dökmek	7	23	16	3
39	Ayağa kalkmak	9	15	23	3
40	Ekmek parası	16	21	9	4
41	Yol vermek	11	11	22	6
42	Defteri kapamak	6	17	22	5
43	Makas almak	3	5	15	27
44	Gözüne sokmak	5	17	21	7
45	İşi bitmek	13	22	14	1
46	Baş ağrısı	22	22	6	0
47	Tuzu kuru	1	3	7	39
48	Kafasına koymak	6	24	18	2
49	Oyuna gelmek	8	21	14	7
50	Çifte kumrular	11	13	12	14
51	Tadını kaçırmak	7	19	20	4
52	Yoldan çıkmak	14	24	9	3
53	Kalp ağrısı	23	17	6	4
54	Kan kusmak	3	17	19	11

55	Anasının gözü	1	4	18	27
56	Rafa kaldırmak	6	23	16	5
57	Yatağa düşmek	18	17	13	2
58	Sert kaya	7	18	17	8
59	Mürekkep yalamış	3	11	18	16
60	Ekmek teknesi	4	13	17	16
61	Yerinde saymak	12	29	6	3
62	Süt kuzusu	5	20	14	11
63	Yüzü kara	2	14	25	9
64	Devede kulak	2	9	14	25
65	Parmakla göstermek	12	23	10	5
66	Bakkal defteri	2	9	14	25
67	Başı bağlı	3	7	16	24
68	Kırmızı çizgi	26	17	7	0
69	Beyaz bayrak	26	11	8	5
70	Eski toprak	6	13	19	11
71	Avucunu yalamak	2	6	14	28
72	Altın bilezik	3	5	23	19
73	Ensesi kalın	0	3	13	34
74	Parmak basmak	3	19	17	11
75	Kara çalı	0	3	10	37
76	Beyaz yaka	4	17	19	10
77	Rayına oturmak	9	22	14	5
78	Kırmızı alarm	33	12	3	2
79	Bağrı yanık	1	7	19	23
80	Mayası bozuk	1	12	12	25

Tablo 3.1 açıklık testi sonuçlarını verirken, bu yapıların ait olduğu gruplara göre dağılımı Tablo 3.2’de gösterilmektedir.

Tablo 3.2 : Açıklık Testi sonuçlarının zorluk derecesine göre düzenlenmiş hali.

1: Çok kolay		3: Zor	
Kırmızı alarm	33	Eli uzun	30
Altını çizmek	29	Gölge etmek	28
İzinden yürümek	27	Yüzü kara	25

Kırmızı çizgi	26	Ağız tadı	24
Beyaz bayrak	26	Ayağa kalkmak	23
Baş ağrıtmak	23	Altın bilezik	23
Kalp ağrısı	23	Yol vermek	22
Baş ağrısı	22	Defteri kapamak	22
Yatağa düşmek	18	Solundan kalkmak	21
		Hapı yutmak	21
2: Kolay		Gözüne sokmak	21
Ateşe atmak	32	Dudak bükme	20
Yerinde saymak	29	Tadını kaçırmak	20
Yolda bırakmak	28	Kan kusmak	19
Çamur atmak	27	Eski toprak	19
Eli açık	26	Beyaz yaka	19
Nefesini tutmak	25	Evde kalmak	18
Ağır gelmek	25	Ayak üstü	18
Yol ayrımı	25	Büyük baş	18
Gözünü açmak	24	Mürekkep yalamış	18
Kafasına koymak	24	Başını yakmak	17
Yoldan çıkmak	24	Ekmek teknesi	17
Yaşlı kurt	23	Göz bebeği	15
Arkadan vurmak	23		
Işık tutmak	23	4: Çok zor	
İçini dökmek	23	Tekne kazıntısı	39
Rafa kaldırmak	23	Tuzu kuru	39
Parmakla göstermek	23	Kavak yelleri	37
On ikiden vurmak	22	Kara çalı	37
Ağzını kapamak	22	Ensesi kalın	34
Çocuk oyuncağı	22	Kına yakmak	32
İşi bitmek	22	Aslan sütü	30
Rayına oturmak	22	Karnı geniş	28
Baş ağrısı	22	Avucunu yalamak	28

Başı dik	21	Makas almak	27
Evin direği	21	Anasının gözü	27
Ekmek parası	21	Devede kulak	25
Oyuna gelmek	21	Bakkal defteri	25
Süt kuzusu	20	Mayası bozuk	25
Diş göstermek	19	Başı bağlı	24
Parmak basmak	19	Bağrı yanık	23
Sert kaya	18	Solundan kalkmak	21
		Dil yarası	21
		Çifte kumrular	14

Tablo 3.2'ye göre anadili Türkçe olan bireylerin verilen mecaz yapıların neredeyse yarısını gerçek anlamlarına göre anlaşılmasını kolay bulurken yarısını da zor bulmuşlardır. “Çok kolay” olarak nitelendirilen yapılar katılımcılar tarafından gerçek anlamına bakılarak mecaz anlamının anlaşılabilirliği düşünülen yapılardır. “Çok zor” şeklinde ifade edilen yapılar da gerçek anlamı ve mecaz anlamı birbirinden çok farklı olan dolayısıyla da anlaşılmasında güçlük olabileceği düşünülen eşdizimsel örüntülerdir. Bu sıralamaya bakıldığında “çok kolay” olarak tabir edilen kısımdaki yapıların bazılarının İngilizcede de var olduğu dikkat çekmektedir. Bu yapıların da teste dâhil edilmesinin sebebi İngilizcede olmasının yanında Türkçede de kullanılan bu yapıları ne kadar anlayabildiklerini görmektir. Çünkü anadil konuşurlarının çoğu bu yapıları uluslararası kabul edip yabancılar için de kolay olacaklarını düşünmüşlerdir. *Kırmızı çizgi*, *beyaz bayrak* gibi yapıların “çok kolay” kabul edilmesinin sebebi de budur. *Devede kulak*, *tuzu kuru* gibi ifadelerle bakıldığında ise, bu yapıların anlaşılması diğerlerine göre daha zor bulunmuştur. Çünkü bu ifadeler gerçek anlamlarına bakıldığında mecaz anlamları anlaşılabilir yapılar değildir. Ayrıca bütün yapıların kullanımının altında kültürel sebepler yatsa da özellikle “çok zor” ve “zor” kategorisinde belirtilen yapılar, kültürümüzün etkisinin yoğun olduğu kullanımlardır (örn. *tekne kazıntısı*, *kına yakmak* vb.). Bu yapıların bilinmesi için kültüre aşina olmak gerekmektedir.

Zorluk kategorisine göre eşdizimsel yapıların aldıkları oylara bakıldığında bazılarının derecelendirilmesinin zor olduğu görülmektedir. Bu zorluktan kasıt, hangi gruba ait olduklarında belirlemede yaşanan kararsızlıktır. Bazı yapılar 15 veya 18 oy olarak bir gruba dâhil olmuştur. Bu ifadeler herhangi bir zorluk grubunda yoğunlaşmadığından, hangi gruba dahil olması gerektiği hususunda katılımcıların oy birliğine ulaşmadığı görülmektedir. *Çifte kumrular*, *göz bebeği* gibi yapılar oy çoğunluğuyla bir gruba dâhil olsalar da zorluk dereceleri tam net bir şekilde ifade edilememektedir. Bu yapılarda oy dağılımının neredeyse eşit olduğu görülmektedir. Dikkate alınan önemli bir nokta ise, diğer eşdizimsel yapılarda genellikle örneğin yapı “çok zor” grubuna çok yüksek bir rakamla dâhil olmasa da diğer verilen oylar yine “zor” ve “çok zor” kısmında toplanmaktadır (örn. *bağrı yanık*, *hapı yutmak* vb.). Aynı şekilde bir yapı “çok kolay” kısmında ise diğer oylar da yine “kolay” kısımlarda toplanmış, sadece bazı yapılarda “zor” ve “kolay” arasında toplanmalar yaşanmıştır. Bu da aslında o yapıların orta derecede zor olduklarını göstermektedir.

Yabancılar için oluşturulacak test için eşdizimsel ifadelerin seçimi yapılırken dikkat edilen bazı noktalar olmuştur. Yapıların ad ve eylemlerden oluşmalarının yanı sıra anadili Türkçe olanların seçtikleri zorluk grubu dikkate alınarak en yüksek oran (*kırmızı alarm* gibi 33 kişi tarafından çok kolay kabul edilen bir yapı) ile en düşük oranla grupta bulunan (18 kişi tarafından çok kolay kabul edilen *yatağa düşmek*) eşdizimsel örüntüler teste dâhil edilmiştir. Diğer seviyelerden de en yüksek ve en düşük orandaki eşdizimlerden seçim yapılarak bir denge oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu durumda büyük çoğunlukla bir gruba dâhil edilenlerin yanında hangi grupta olacakları net bir şekilde belirlenememiş yapıların da yabancılar tarafından ne derece bilindiklerine bakılmış ve yabancıların yorumlarıyla gruplar daha doğru bir şekilde ayrılmış olacaktır.

Anadili konuşurlarının yapıları algılayışları dili sonradan öğrenenlere göre farklıdır. Burada vurgulanmak istenen nokta iki grup arasındaki algılayış farklarıdır. Bunun asıl sebebi anadili konuşurlarının çok daha fazla anlam yorumlamaya ve bağlamdan anlam çıkarmaya maruz kalmış olmasıdır. Dili sonradan öğrenenlerin çoğu bu yapıların anlamlarını doğrudan öğrendikleri için analiz yapmaya veya anlam

çıkarmaya ihtiyaç duymazlar (Carrol vd., 2018). Yapıları olduğu gibi kabul ederler bu da farklı kullanımlarında sorun yaşamalarına sebep olur.

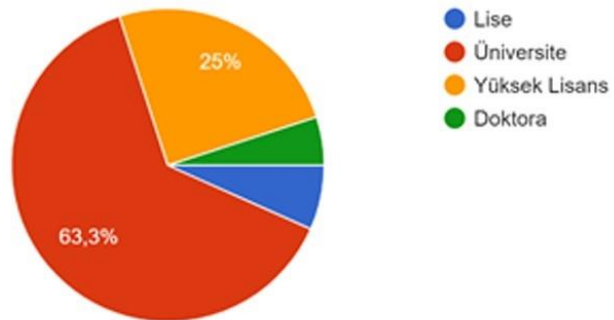
Tablo 3.2 aslında anadili Türkçe olanların yapılarla olan bakış açılarını ve algılarını da yansıtmaktadır. Onlar bu yapıların gerçek anlamlarına göre anlaşılmasını genellikle zor bulmaktadır. Günlük dilde sıkça kullanılsa da anadili Türkçe olanlar yapıların çoğunu açık bulmamakta ve yabancılar için anlaşılmasını zor kabul etmektedir. Bu listenin yapılmasındaki amaçlardan biri de Türklere zor veya kolay gelen yapıların yabancılar tarafından da aynı olup olmadığını görmektir. Çünkü birçok materyal ve ders kitabı Türkler tarafından hazırlanmaktadır. Seviyelere göre belirlenecek yapılar da yine Türkler tarafından seçilmektedir. Fakat yabancıların algılarının Türklerle aynı olup olmadığının bilinmesi Türkçe öğretimi açısından olaylara bakış açımızı genişletecektir.

3.2. Eşdizimsel Örüntü Testi Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Şekil 3.1'deki oranlar eşdizimsel örüntü testine katılanların eğitim durumlarını, Türkçe seviyelerini, ne zamandır Türkiye'de olduklarını ve Türkçe öğrenme sürelerini göstermektedir.

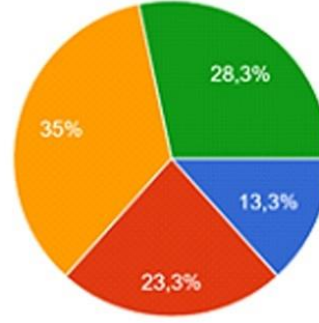
Eğitim durumunuz nedir?
60 yanıt

(a)



Ne zamandır Türkiye'desiniz?
60 yanıt

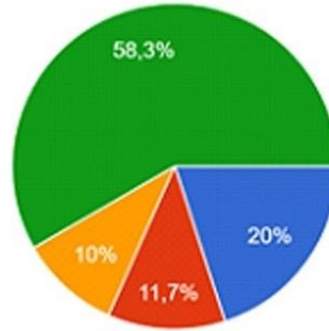
(b)



0-1 yıl
1-3 yıl
3-5 yıl
5 yıldan fazla

Ne zamandır Türkçe öğreniyorsunuz?
60 yanıt

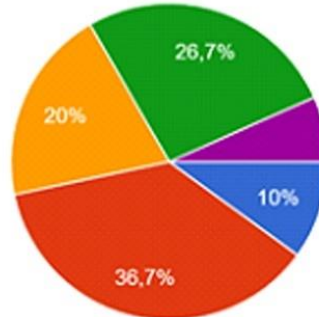
(c)



0-6 ay
6 ay-1 yıl
1-2 yıl
2 yıldan fazla

Türkçe sertifikanız var mı? Varsa hangi seviye?
60 yanıt

(d)



B2
C1
C2
Sertifikam yok.
B1

Şekil 3.1 : Eşdizimsel Örüntü Testine katılanların eğitim durumlarının ve Türkçe bilgilerinin analizi.

Açıklık testinde çıkan sonuçlara göre belirlenen yapılar cümleler hâline getirilerek ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylere sunulmuştur. Eşdizimsel yapıların anlamlarını yorumlayacak olan katılımcıların seçiminde belirli kriterler aranmıştır. Teste katılan gruba öncelikle eğitim durumları sorulmuştur. Şekil 3.1 (a)'da görüldüğü gibi katılımcıların %63,3'ü (38 kişi) üniversite eğitimi almış olup %25'i (15 kişi) yüksek lisans, %5'i (3 kişi) doktora ve %6,7'si (4 kişi) lise eğitimi almıştır. Buna göre katılımcıların sadece %6,7'sinin lise eğitimine diğerlerinin yüksek öğretim eğitimine sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların ne kadardır Türkiye'de olduklarına bakıldığında da farklı oranlar göze çarpmaktadır. Şekil 3.1 (b)'de görüldüğü üzere sadece 8 kişi yani %13,3 0-1 yıl arasında Türkiye'de bulunduğunu ifade ederken, %23,3 oranıyla 14 kişi, 1-3 yıldır Türkiye'de yaşadığını belirtmiştir. %35 oranındaki 21 kişi 3-5 yıldır Türkiye'dedir ve %28,3 yani 17 kişi 5 yıldan fazla süredir Türkiye'de yaşamaktadır. Yani toplamda katılımcıların %63,3'ü 3 yıldan fazladır Türkiye'de bulunmaktadır.

Şekil 3.1 (c)'de katılımcıların Türkçe öğrenme sürelerinin dağılımı görülmektedir. “Ne zamandır Türkçe öğreniyorsunuz?” sorusuna katılımcıların %58,3'ü yani 35 kişi “2 yıldan fazla” cevabını vermiştir. Yani katılımcıların çoğu 2 yıldan fazla süredir Türkçe öğrenmektedir. %10 yani 6 kişi 1-2 yıldır Türkçe öğrenirken, %11,7 oranıyla 7 kişi 6 ay-1 yıl ve %20'lik kısımla 12 kişi 0-6 aydır Türkçe öğrenmektedir.

Ayrıca öğrencilere sertifikaları olup olmadığı ve eğer varsa hangi seviyede olduğu sorulmuştur. Buna göre Şekil 3.1 (d)'de verilen cevaplara bakıldığında 12 kişi (%20) C2, 22 kişi (%36,7) C1, 6 kişi (%10) B2 ve 4 kişi (%6,7) B1 sertifikasına sahip olduğunu belirtmiştir. Bunların yanında %26,7 oranıyla 16 kişi sertifikaları olmadığını bildirmiştir. Kişilerin seçiminde ilk olarak amaçlı örnekleme yapılarak Türkçeyi iyi derecede bilen kişilere ulaşılmış daha sonrasında yine Türkçe seviyesi yüksek olan diğer kişilere göndermeleri istenerek kartopu yöntemi örnekleme kullanılmıştır. Bu sebeple sertifikaları olmasa da testi yapanların Türkçelerinin iyi bir seviyede olduğu bilinmektedir. Ayrıca sertifikaları olanların ve olmayanların ne derece ifadelere tanıdık oldukları da bu şekilde incelenebilecektir.

Yukarıda açıklanan bilgilerin haricinde öğrencilere ayrıca Türkçeyi nasıl öğrendikleri sorulmuştur. Öğrencilerden bu cevabı kendilerinin yazmaları istenmiştir. Verilen cevaplara göre bazıları okulda, üniversitede, özel kursta, bazıları da çevresindeki insanlardan, televizyondan vb. öğrenmişlerdir. Bu cevapların etkilerinin de incelenmesi hedeflenmiştir fakat katılımcılardan bu konuda yeterli veriye ulaşılamamış ve çok farklı kategorilerdeki cevapları değerlendirmek mümkün olmamıştır.

Bunun haricinde katılımcılar çok farklı milletlerden olup bu milletlerden önceki bölümde bahsedilmiştir.

Tablo 3.3 : Eşdizimsel Örüntü Test sonuçlarının yüzdesel dağılımı.

Zorluk Derecesi	Mecaz		Doğru	Yanlış	Boş
1	Kırmızı alarm	Ad+ad	%45,0	%40,0	%15,0
	Beyaz bayrak	Ad+ad	%71,7	%16,7	%11,7
	Kalp ağrısı	Ad+ad	%30,0	%41,7	%28,3
	Altını çizmek	Ad+eylem	%56,7	%25,0	%18,3
	Baş ağrıtmak	Ad+eylem	%45,0	%40,0	%15,0
	Yatağa düşmek	Ad+eylem	%35,0	%48,3	%16,7
2	Yaşlı kurt	Ad+ad	%31,7	%33,3	%35,0
	Çocuk oyuncuğı	Ad+ad	%76,7	%10,0	%13,3
	Ekmek parası	Ad+ad	%55,0	%41,7	%3,3
	Ağzını kapamak	Ad+eylem	%28,3	%31,7	%40,0
	On ikiden vurmak	Ad+eylem	%18,3	%55,0	%26,7
	Işık tutmak	Ad+eylem	%31,7	%50,0	%18,3
3	Ayak üstü	Ad+ad	%41,7	%38,3	%20,0
	Altın bilezik	Ad+ad	%16,7	%55,0	%28,3
	Göz bebeğı	Ad+ad	%75,0	%21,7	%3,3
	Evde kalmak	Ad+eylem	%30,0	%56,7	%13,3

	Gölge etmek	Ad+eylem	%28,3	%38,3	%33,3
	Tadını kaçırmak	Ad+eylem	%41,7	%45,0	%13,3
4	Tekne kazıntısı	Ad+ad	%26,7	%30,0	%43,3
	Bağrı yanık	Ad+ad	%20,0	%35,0	%45,0
	Çifte kumrular	Ad+ad	%38,3	%15,0	%46,7
	Makas almak	Ad+eylem	%20,0	%18,3	%61,7
	Kına yakmak	Ad+eylem	%33,3	%26,7	%40,0
	Avucunu yalamak	Ad+eylem	%31,7	%43,3	%25,0

Bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve test sonucunda çıkan veriler analiz edilmiş, sıklıkları ve oranları hesaplanmıştır (Tablo 3.3). Öncelikle bütün hedeflenen yapılar “çok kolay” dan “çok zor” a listelenerek yazılmış ve katılımcıların cevapları tek tek tabloya girilmiştir. 24 tane eşdizimsel yapıya verilen cevaplar doğru ise 1, yanlış ise 2 ve boş bırakılmışsa 0 şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlamalara göre veriler elde edilmiş ve yüzdelik olarak hesaplanmıştır. Bazı katılımcılar testte ne yapmaları gerektiğini anlamadıkları için “evet-hayır” şeklinde cevap vermiştir. Bu kişilerin cevapları teste katılmamıştır. Ayrıca bazı katılımcılar seviyeleri C1 olmasına rağmen hiç cevap vermemişlerdir. Bu kişilerin cevapları analize dâhil edilmemiş bunların yerine test başka kişilere yaptırılarak katılımcı sayısı 60’a tamamlanmıştır.

Sonuçlar çıkarılırken ölçüt olarak cevapların doğru olup olmadığına bakılmıştır. Doğruluk ölçütü olarak da ifadenin sözlük anlamı ve o cümlede verdiği anlam alınmıştır. Bilmedikleri takdirde cevap yazmamaları, boş bırakmaları talep edilmiştir. Katılımcıların “bilmiyorum” cevabı da boş cevap olarak kabul edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin anlamın dışında verdikleri cevaplar veya gerçek anlamını yazmaları yanlış olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.3’te görüldüğü üzere seçilen eşdizimsel örüntüler 1’inci (çok kolay) gruptan 4’üncü (çok zor) gruba doğru sıralanmış ve her bir grupta ilk olarak ad+ad şeklinde kurulan yapılara, sonrasında ise ad+eylem şeklinde kurulan yapılara yer verilmiştir. Tabloda yüzdelik şeklinde katılımcıların cevapları sıralanmıştır. Bu

oranlar incelenecek olursa doğru cevap verme oranı %70'lerde olan sadece üç yapı bulunmaktadır. *Göz bebeği*, *çocuk oyuncuğu* ve *beyaz bayrak* olan bu yapılara %70'in üzerinde doğru cevap verilebilmiş, bunların haricinde *ekmek parası* ve *altını çizmek* yapılarına %50 üzerinde doğru cevap verilmiştir. Bunlar dışında kalan tüm yapılara doğru cevap verenlerin oranı %50'nin altındadır. Buradan da anlaşılacağı üzere katılımcıların Türkçe seviyeleri yüksek olmasına rağmen pek çok yapıya doğru cevap verilme oranı %40'a bile ulaşamamıştır.

Nesselhauf'un (2003) da belirttiği gibi yapılarda nedensizlik ilkesi vardır ve bir araya geliş sebepleri bilinmemektedir. Bu durumdan dolayı ikinci dil öğrenenlerin eşdizimsel yapıları çok fazla kullanmadıkları onların yerine anlatmak istediklerini farklı kelimelerle ifade ettikleri görülmektedir (Gardner ve Davies, 2007). Birden çok kelimedenden oluşmaları da akılda kalmayı zorlaştırır. Tüm bunlar yetkin seviyede bile bu yapıların kullanımında zorluklara sebep olmaktadır. Tablodaki sonuçlar da bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Tabloda verilen yanlış oranları bize genellikle o yapıları bildiklerini sandıklarını fakat yanlış tahminlerde bulunduklarını göstermektedir. Yani yanlış oranı yüksek yapılar yanlış yorumlanmaya da açık yapılardır. *Tadını kaçırmak*, *evde kalmak*, *altın bilezik* gibi yapılar bunlardan bazılarıdır. Bu yapılar görünüşte gerçek anlamlarını yansıtan fakat cümle içinde farklı kullanımlarıyla mecaz anlama gelen yapılardır. Örneğin, *makas almak* yapısı diğerlerine göre mecaz olma ihtimali daha yüksek olarak düşünülen bir yapıdır. Çünkü cümle içindeki kullanımı gerçek anlamıyla çok alakasız kalmaktadır. Bu sebeple yanlış oranı daha azdır çünkü bilmedikleri takdirde bu ifade hakkında yorumda bulunmak daha zordur.

Tablo 3.3'te dikkat çeken başka bir konu ise eşdizimsel yapıların zorluklarına göre sıralanmalarına rağmen doğru cevap oranlarının aynı sırayı izlememesidir. Bunun sebebi anadili konuşurlarının ve dili sonradan öğrenenlerin mecaz yapıları anlamalarının birbirinden farklı olmasıdır. Yapıya aşina olma oranı anadili konuşurlarında dili sonradan öğrenenlere göre daha fazladır (Carrol vd., 2018). Bu da iki grup arasında yapıları yorumlamada bazı tutarsızlıkları ortaya çıkarmaktadır.

Bunun yanında bazı istisnai durumların olduğu görülmektedir. Fakat genel tabloya bakıldığında en yüksek doğru cevap verme oranları grup 1’de görülürken en az doğru cevap verilen yapılar grup 4’tedir. Yine boş bırakılan yapılara bakıldığında en yüksek oranın 4’üncü grupta olduğu göze çarpmaktadır. Yanlış cevap verme oranlarında tutarlılık olmadığı görülmektedir. Bu oranlar dikkate alınarak cevap yüzdelerinin sıralaması yapılmış ve Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4’teki sıralamalara bakıldığında en çok doğru cevap verilen mecaz yapının *çocuk oyuncacı* olduğu görülmektedir. İkinci olarak *göz bebeği* yer almaktadır. Burada hatırlanması gereken nokta, Türklerin yaptığı testte *göz bebeğinin* sadece 15 kişi ile “zor” kategorisine girdiği ve 14 kişinin “kolay” ve 11 kişinin ise “çok kolay” şeklinde cevap verdiğidir. Aynı şekilde *çocuk oyuncacı* da hangi gruba dâhil edileceği belirsiz olan bir yapıdır ve bu iki yapı ikinci dil öğrenenler tarafından diğer yapılara göre yüksek bir oranda doğru cevaplanmıştır. Yani anadil konuşurları bu yapıları farklı derecelerde zor bulsalar da dil öğrenenler için bu yapılar kolaydır denilebilir.

Tablo 3.4 : Eşdizimsel Örüntü Testindeki doğru, yanlış ve boş bırakılan cevaplara göre mecazların kolaydan zora doğru sıralanması.

Doğru Cevaba Göre Sıralama			Yanlış Cevaba Göre Sıralama			Boş Cevaba Göre Sıralama		
Zorluk grubu	Mecaz	Doğru Cevap Oranı	Zorluk grubu	Mecaz	Yanlış Cevap Oranı	Zorluk grubu	Mecaz	Boş Cevap Oranı
2	Çocuk oyuncacı	%76,7	3	Evde kalmak	%56,7	4	Makas almak	%61,7
3	Göz bebeği	%75,0	2	On ikiden vurmak	%55,0	4	Çifte kumrular	%46,7
1	Beyaz bayrak	%71,7	3	Altın bilezik	%55,0	4	Bağrı yanık	%45,0
1	Altını çizmek	%56,7	2	Işık tutmak	%50,0	4	Tekne kazıntısı	%43,3
2	Ekmek parası	%55,0	1	Yatağa düşmek	%48,3	2	Ağzını kapamak	%40,0
1	Kırmızı alarm	%45,0	3	Tadını kaçırmak	%45,0	4	Kına yakmak	%40,0
1	Baş ağrıtmak	%45,0	4	Avucunu yalamak	%43,3	2	Yaşlı kurt	%35,0
3	Ayak üstü	%41,7	1	Kalp ağrısı	%41,7	3	Gölge etmek	%33,3

3	Tadını kaçırmak	%41,7	2	Ekmek parası	%41,7	1	Kalp ağrısı	%28,3
4	Çifte kumrular	%38,3	1	Kırmızı alarm	%40,0	3	Altın bilezik	%28,3
1	Yatağa düşmek	%35,0	1	Baş ağrıtmak	%40,0	2	On ikiden vurmak	%26,7
4	Kına yakmak	%33,3	3	Ayak üstü	%38,3	4	Avucunu yalamak	%25,0
2	Yaşlı kurt	%31,7	3	Gölge etmek	%38,3	3	Ayak üstü	%20,0
2	Işık tutmak	%31,7	4	Bağrı yanık	%35,0	1	Altını çizmek	%18,3
4	Avucunu yalamak	%31,7	2	Yaşlı kurt	%33,3	2	Işık tutmak	%18,3
1	Kalp ağrısı	%30,0	2	Ağzını kapamak	%31,7	1	Yatağa düşmek	%16,7
3	Evde kalmak	%30,0	4	Tekne kazıntısı	%30,0	1	Kırmızı alarm	%15,0
2	Ağzını kapamak	%28,3	4	Kına yakmak	%26,7	1	Baş ağrıtmak	%15,0
3	Gölge etmek	%28,3	1	Altını çizmek	%25,0	2	Çocuk oyuncuğu	%13,3
4	Tekne kazıntısı	%26,7	3	Göz bebeği	%21,7	3	Evde kalmak	%13,3
4	Bağrı yanık	%20,0	4	Makas almak	%18,3	3	Tadını kaçırmak	%13,3
4	Makas almak	%20,0	1	Beyaz bayrak	%16,7	1	Beyaz bayrak	%11,7
2	On ikiden vurmak	%18,3	4	Çifte kumrular	%15,0	2	Ekmek parası	%3,3
3	Altın bilezik	%16,7	2	Çocuk oyuncuğu	%10,0	3	Göz bebeği	%3,3

Yanlış cevaplara bakıldığında ilgi çekici olan bir nokta *on ikiden vurmak* yapısındadır. Normalde bu yapının katılımcılar tarafından bilineceği düşünülmüş ve anadili konuşurları tarafından “çok kolay” kategorisine konulmuştur. Ancak yabancı katılımcılar bu mecaz yapının anlamını tahmin etmeye çalışsalar da doğru cevabı verememişlerdir. %55 oranında yanlış cevap vermeleri de doğru bildiklerini sanmalarından dolayıdır. Çünkü testin başında anlamını bilmedikleri yapıları boş bırakmaları istenmiştir. Aynı şekilde *evde kalmak* genellikle gerçek anlamıyla anlaşılmış veya yanlış şekilde yorumlanmıştır. Bu yapılar açık görünen yapılar şeklinde ifade edilebilir. Yani görünüşlerinde kolay anlaşılır gibi dursalar da hem Türklerin onlara kolay demelerinden hem de yabancıların yanlış cevap verme oranlarının yüksek olmasından (bildiklerini sanmalarından dolayı) bu yapıların görünüşte kolay anlamda zor yapılar oldukları söylenebilir. Bu mecaz yapılar “görünüşte açık” yapılar şeklinde ifade edilebilir.

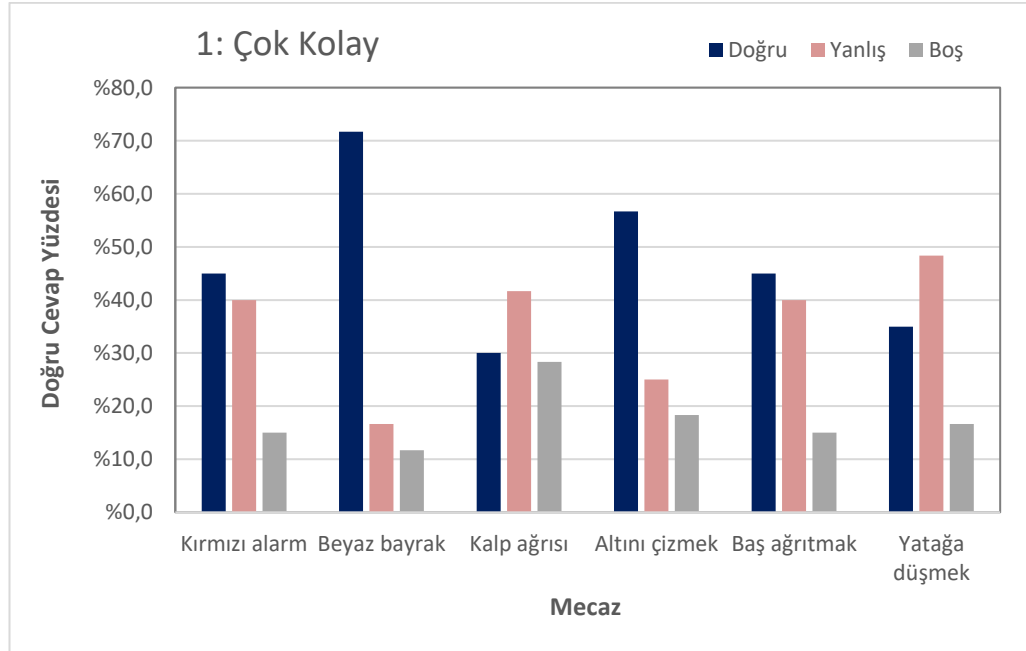
Bu yapıların gerçek anlamlarıyla yorumlanmalarının bir başka sebebi de Giora'nın (1999) *doğrudan erişim modeli* ile açıklanabilir. Bu modele bakıldığında gerçek ve mecaz anlama aynı anda ulaşıldığı öne sürülmüştür. Bu modele göre bir kelime mecaz anlamında kullanıldığında zihinde ilk önce gerçek anlam canlanmaz. Bunun yerine doğrudan mecaz anlam anlaşılır. Ancak bir kelimenin mecaz anlamı bilinmiyorsa ve sadece gerçek anlama erişim varsa kavrayıcı önce gerçek anlama gitmek daha sonra çeşitli ilişkilerle mecazı anlamak durumda kalır. Katılımcılar testin başında yapıların mecaz olduğu konusunda uyarılsalar da yine de gerçek anlamını yazarak cevap vermeleri aslında bu yapıların mecaz anlamını bilmediklerini kanıtlamaktadır. Blasko ve Connine (1993) de bilinmeyen mecazların başlangıçta her zaman gerçek anlamıyla işlendiğini söylemiştir. Bu sebeple dil öğretiminde bu durum dikkate alınmalıdır. Eğer yapılar edinimle içselleştirilirse öğrenciler yapıların mecaz olduklarının bile farkına varmadan doğal bir şekilde kullanacaktır. Fakat dil öğretiminde yapılar verilirken hem mecaz anlamlarından hem gerçek anlamlarından bahsetmek ve aralarında alaka kurarak öğrencilerin zihinlerinde bir harita oluşturmalarına ve hatırlamalarına yardımcı olmak gerekmektedir.

Boş cevap sıralamasının üst kısmı görüldüğü gibi 4'üncü kategoriden oluşmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi öğrenciler bilmediklerini düşündükleri yapıları boş bırakmışlardır. Bu da Türklerin oluşturduğu 4'üncü kategoriye uyushmaktadır. Bazı yapılar tek tek incelendiğinde, örneğin; *çifte kumrular* eşdiziminin doğru cevap ve boş cevap oranı birbirine yakinken yanlış cevap oranı çok düşüktür. Bu yapı Türklerce çok zor kabul edilmesine rağmen yabancılardan bu yapıyı bilenlerin oranı %40'a yakındır. Aynı şekilde boş bırakanların oranı da %46,7'dir. Bu da aslında yapının yanlış yorumlanmasının az olduğunu ya gerçekten anlamını bildiklerini ya da bu yapıyla daha önce karşılaşmadıklarını göstermektedir. Bu ayrıca yapıların açık olmadıklarını ve açık olmayan yapıların yorumlanmasının zor olduğunu kanıtlamaktadır. Yıldırım'ın (2010) da belirttiği gibi kelime mecaz anlamda kullanıldığında anlam karışıklığı olmaması adına akli bir engel devreye girer. Burada yanlış cevap verilmesini engelleyen durum budur. Yani bu demektir ki bazı yapıların mecazlık oranı diğerlerinden daha fazladır ve zihinsel bir ilişkilendirme ya da yapıya aşinalık gerektirir. Aksi takdirde anlaşılmalari oldukça zordur.

Yine boş cevaplarda dikkat çeken bir yapı da *ağzını kapamaktır*. Aslında bakıldığında kolay gibi görünse de yabancılar tarafından boş bırakılma oranı oldukça yüksektir. Bir başka göze çarpan yapı da *kalp ağrısıdır*. *Kalp ağrısının* kolay anlaşılacağı düşünülürken aslında çok da kolay olmadığı görülmektedir. Doğru cevap verilme oranı %30 olup aslında pek çok kişi tarafından anlamının yanlış yorumlandığı ortadadır. Bu da anadil konuşurları ve dili sonradan öğrenenler arasındaki farkı ortaya koymaktadır.

Genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde doğru sıralamasının üst kısımlarında “çok zor” yani 4’üncü kategoriden yapılar bulunmazken aynı şekilde alt kısımda da ilk kategoriden yapılar bulunmamaktadır. Bu durum yapıların açıklık oranlarının etkisini ortaya çıkarmaktadır. Yani açık anlamlılar (istisnalar hariç) genellikle diğerlerine göre yüksek oranda bilinirken, açık olmayan yani anlamı gerçek anlamından anlaşılmayan yapılar genellikle bilinmemiştir.

Anadili konuşurları tarafından belirlenen zorluk sırasına göre yapılar incelendiğinde daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılmıştır.



Şekil 3.2: “Çok kolay” olarak belirlenen eşdizimsel örüntülere ankette verilen cevaplar.

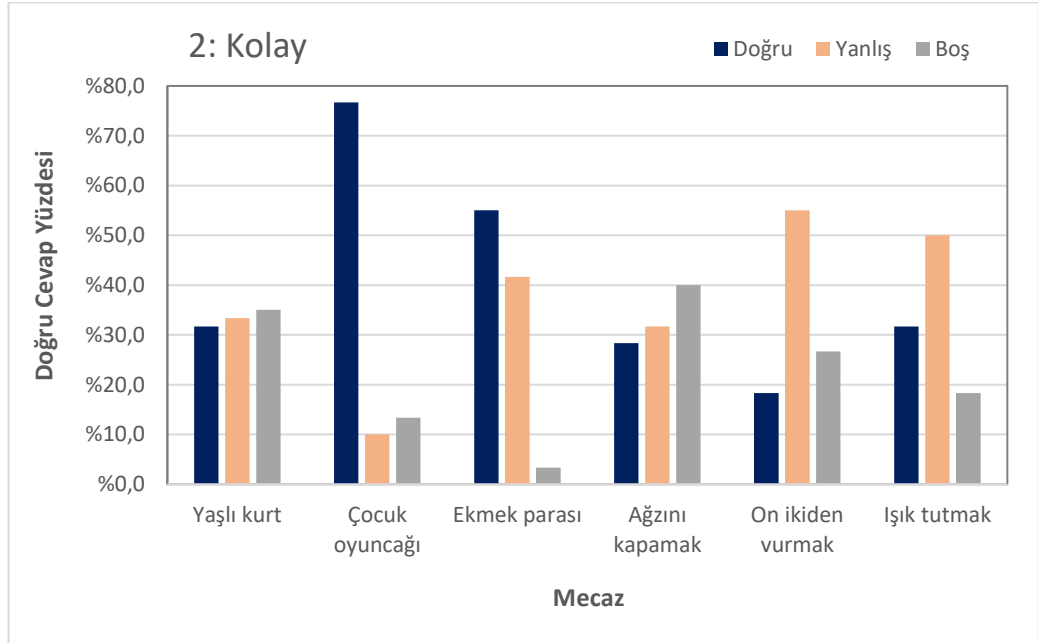
Testin sonucuna göre “çok kolay” olarak nitelendirilen yapıların doğru, yanlış ve boş oranlarına göre grafiği Şekil 3.2’de verilmiştir. 1’inci grupta yer alan eşdizimsel yapılara verilen cevaplara bakıldığında genelinde doğru cevap oranının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sadece *kalp ağrısı* ve *yatağa düşmek* yapılarında yanlış oranı daha fazladır. Boş bırakılma oranları ise genellikle düşüktür. Bu da aslında yapıları bilmeseler bile bildiklerini düşünen bir grubun olduğunu göstermektedir. Daha önceden de bahsedildiği gibi bunun sebebi bu yapıların kolay anlaşılır görünmesinden fakat anlamca gerçek anlamlarından farklı olmalarından dolayıdır. *Kalp ağrısı* ve *yatağa düşmek* yapılan yorumlara bakıldığında, yapıların yakın anlamlara gelecek ifadeler sanıldığı görülmüştür. Örneğin; *kalp ağrısı* için “üzülmek”, *yatağa düşmek* içinse “ölmek” cevapları oldukça fazladır. Yine *baş ağrıtmak* yapısına da yakın cevaplar verilmiş fakat anlamın bilinmediği görülmüştür. *Baş ağrıtmak* ya da *yatağa düşmek* gibi gerçek anlamlarından mecaz anlamları tahmin edilebilecek yapıların terim olarak karşılığı olmasa da bu yapılara “hafif mecazlar” denilebilir.

Beyaz bayrak eşdizimine baktığımızda bu yapının aslında evrensel olduğu bilinmektedir. Bu da doğru cevap oranının yüksek olmasının nedenlerinden biridir. Fakat aynı şekilde *kırmızı alarm* da evrensel olmasına rağmen *beyaz bayrak* kadar doğru cevap alamamıştır. Verilen cevaplara bakıldığında *kırmızı alarmı* gerçek anlamıyla yorumlayan çok sayıda katılımcı olmuştur. Ancak yine de doğru oranı yanlış ve boşlardan daha yüksektir. Aynı şekilde *altını çizmek* de İngilizcede de olan bir kavramdır. *Beyaz bayrak* da olduğu gibi doğru bilinme oranı burada da yüksektir. Bu durum dil öğrenenlere büyük bir avantaj sağlamaktadır (Wolter ve Gyllstad, 2011). Bahns’ ın (1993) da belirttiği gibi anadilde veya daha önce bilinen bir dilde olan eşdizimlerin öğrenimi ve anlaşılması daha kolaydır hatta Bahns öğretimine gerek olmadığını düşünmektedir. Bu benzer yapılarla karşılaştıklarında öğrenciler anadillerine veya daha önceden bildikleri bir başka bir dile dönerek aktarım yaparlar. O zaman genel bir kanıda farklı dillerde olan benzer yapıların öğrenilmesi ve anlaşılması daha kolaydır denilebilir.

Ayrıca genel tabloya bakıldığında *beyaz bayrak* hariç %70’in üzerine çıkabilen ve *altını çizmek* hariç %50’nin üzerine çıkabilen yapı bulunmamaktadır. Buna göre yapılar kolay görülse de Türkçesi iyi seviyede olan pek çok kişi çok kolay bulunan

eşdizimsel yapıları bile bilmemektedir. Türkçede yetkin sayılan bu kişilerin pek çoğu günlük dilde sıkça karşılaşılan ve anlaşılması çok kolay kabul edilen bu yapıların mecaz anlamlarını anlayamamakta ve ne amaçla ve nasıl kullanıldıklarını bilmemektedir.

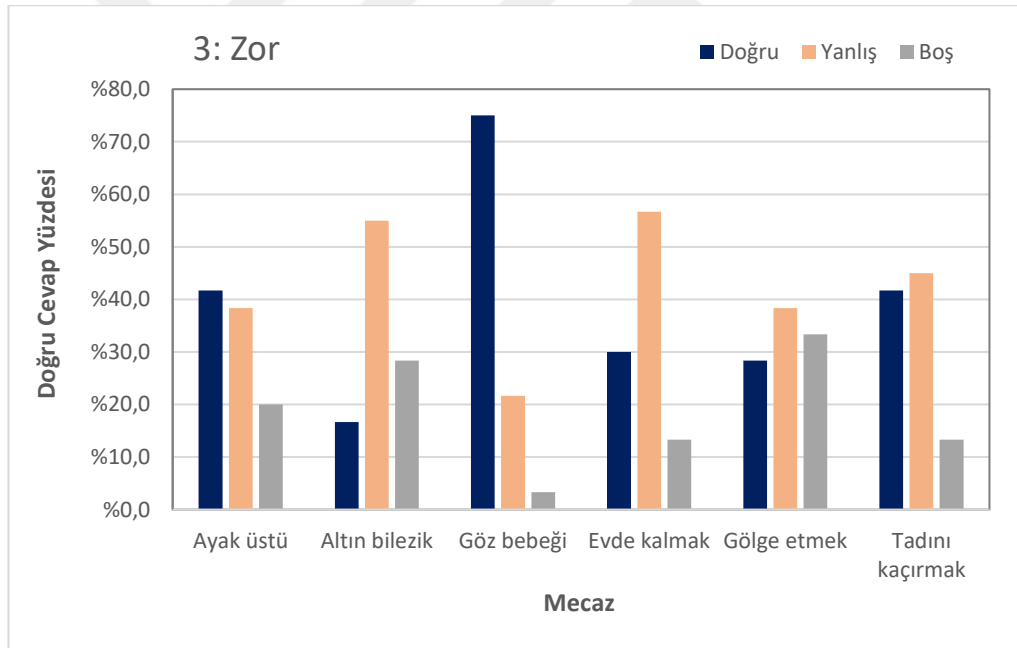
Şekil 3.3’ te “kolay” olarak belirlenen eşdizimsel örüntülere ankette verilen cevaplar grafik olarak verilmektedir. Burada “çok kolay” olarak nitelendirilen yapılardan farklı olarak yanlış cevap verme oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. *Çocuk oyuncağı* ve *ekmek parası* yapıları dışında hepsinde yanlış cevap oranı doğru cevap oranından yüksektir. Bu yapılara Türklerin verdiği değerlere bakılacak olursa *çocuk oyuncağı* 22 kişiyle 2’nci gruba dâhil olmuş fakat 20 kişi de bu yapıyı 1’inci kategoride değerlendirmiştir. Bu da demektir ki çocuk oyuncağı aslında çoğu kişi tarafından kolay kabul edilmiş ve bu değerlendirmenin doğruluğu yabancılar tarafından da onaylanmıştır. Aynı şekilde *ekmek parası* 21 kişiyle kolay kategorisine dâhil edilirken 16 kişi de çok kolay bulmuştur. Bu da göstermektedir ki kolay bulunan bu yapılar belirli bir grup tarafından da çok kolay şeklinde yorumlanmış ve yabancıların yaptığı yorumlarla da bu durum desteklenmiştir.



Şekil 3.3: “Kolay” olarak belirlenen eşdizimsel örüntülere ankette verilen cevaplar.

On ikiden vurmak ve *ışık tutmak* yapılarına bu kadar yanlış cevap verilmesinin sebebi de yine yanlış yorumlanmaları ve kendi anlamlarına yakın cevaplar verilmesine rağmen olması gereken anlama ulaşamamasıdır. Daha önceden de belirtildiği gibi bu yapılara “görünüşte açık” yapılar denebilir.

Boş bırakma oranı “çok kolay” kategorisinde %30'lara varmazken burada *ağzını kapamak* ve *yaşlı kurt* gibi yapıların %30'u geçtiği görülmektedir. Ayrıca yanlış oranlarının yüksek olması yine katılımcıların anlamları bildiklerini düşünmelerinden dolayıdır. Fakat yine tam anlamını bilmeyenlerin tahmin yoluyla doğru cevaba ulaşamadığı görülmektedir. Anlaşılabileceği üzere kolay kategorisindeki yapılar da çok kolay kategorisinde olduğu gibi tam anlamıyla bilinmemiş, birkaç yapı hariç doğru bilme oranları epey düşük kalmıştır.

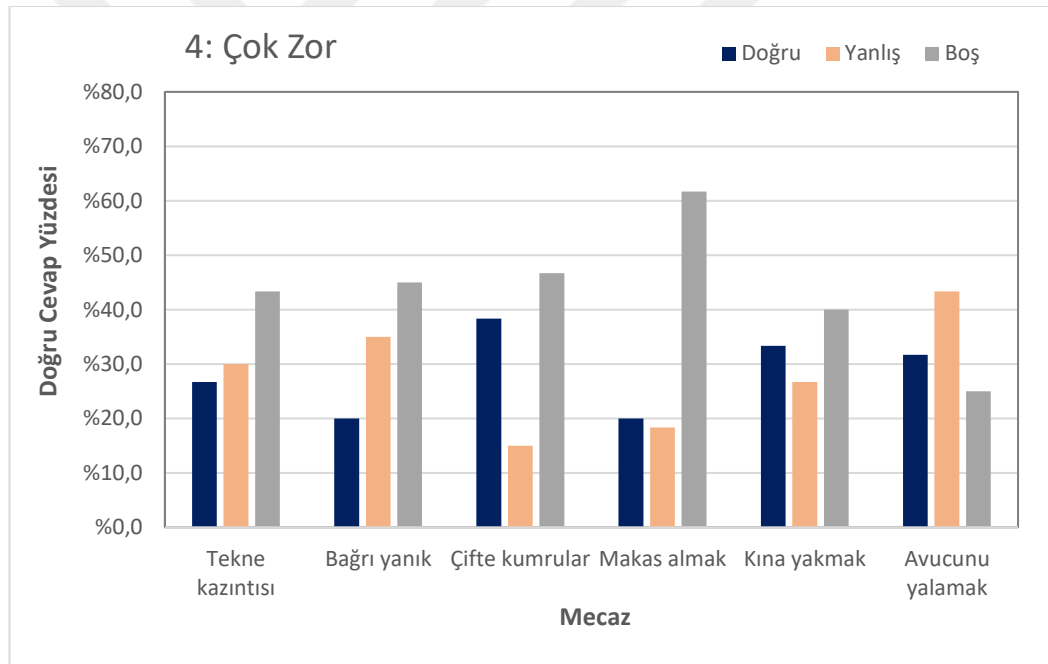


Şekil 3.4 : “Zor” olarak belirlenen eşdizimsel örüntülere ankette verilen cevaplar.

“Zor” kategorisine bakıldığında yanlış cevap oranlarının yüksek olduğu göze çarpmaktadır (Şekil 3.4). Fakat “zor” kategorisinde *göz bebeği* hariç diğer yapılara verilen cevaplar bu kategori için uygun kabul edilebilir. *Göz bebeği* eşdizimine bakıldığında doğru cevap oranının hayli yüksek olduğu görülmektedir. Fakat burada hatırlanması gereken şey *göz bebeği* nin kategoriler arasındaki dağılım oranıdır. Daha önceden de bahsedildiği üzere *göz bebeği* yapısının oyları tüm gruplarda birbirine

yakın oranlarda dağılmıştır fakat oylar “zor” ve “kolay” kategorilerinde daha fazladır. Başta da açıklandığı gibi *göz bebeği* yapısının seçilmesindeki nedenlerden biri de hangi gruba dâhil edileceğinin net olarak kestirilememesidir. Burada da görülmektedir ki Türkler bu yapıyı nereye dâhil etmeleri konusunda kararsız kalsalar da yabancılar için bu yapının anlaşılması kolaydır. Bu sebeple bu yapının aslında “çok kolay” kategorisinde olması gerekmektedir.

Ayak üstü ve tadını kaçırmak yapıları da %40 oranlarında doğru cevap verilmiş eşdizimlerdir. Bu yüksek bir oran olmamasına rağmen diğer kategorilere göre çok da zor olmadıkları söylenebilir. Bunların haricinde kalan yapılar genellikle anlaşılammış, yanlış yorumlanmış zor yapılardır denilebilir.



Şekil 3.5 : “Çok zor” olarak belirlenen sorulara ankette verilen cevaplar.

“Çok zor” kategorisindeki yapılara verilen cevapların dağılımı Şekil 3.5’te verilmiştir. Grafiğe göre, doğru cevap oranında %40’ın üzerine çıkabilen eşdizimsel yapı bulunmamaktadır. Bunun haricinde yanlış oranları genellikle doğrulara yakın ya da onlardan fazladır. Şekil 3.5’te asıl göze çarpan boş oranlarındaki fazlalıktır. Bu yapılar yabancılar için de zor görülmüştür. Bu sebeple genellikle cevabı bilenler yorum yapmış, geri kalanlar tercihlerini daha çok boş bırakmaktan yana kullanmıştır.

Görüldüğü üzere yanlış cevap verme oranları o kadar yüksek değildir çünkü herhangi bir fikir yürütecek ipucu bulamamışlardır. Burada ipucundan kasıt metindeki diğer kelimelerden bulunacak ipucu değildir. Yapının kendisinin mecaz anlamını ne kadar yansıttığıdır. Yani boş oranlarının bu derece yüksek olmasının asıl sebebi yapıların mecaz anlamlarının gerçek anlamlarına göre açık olmamasıdır.

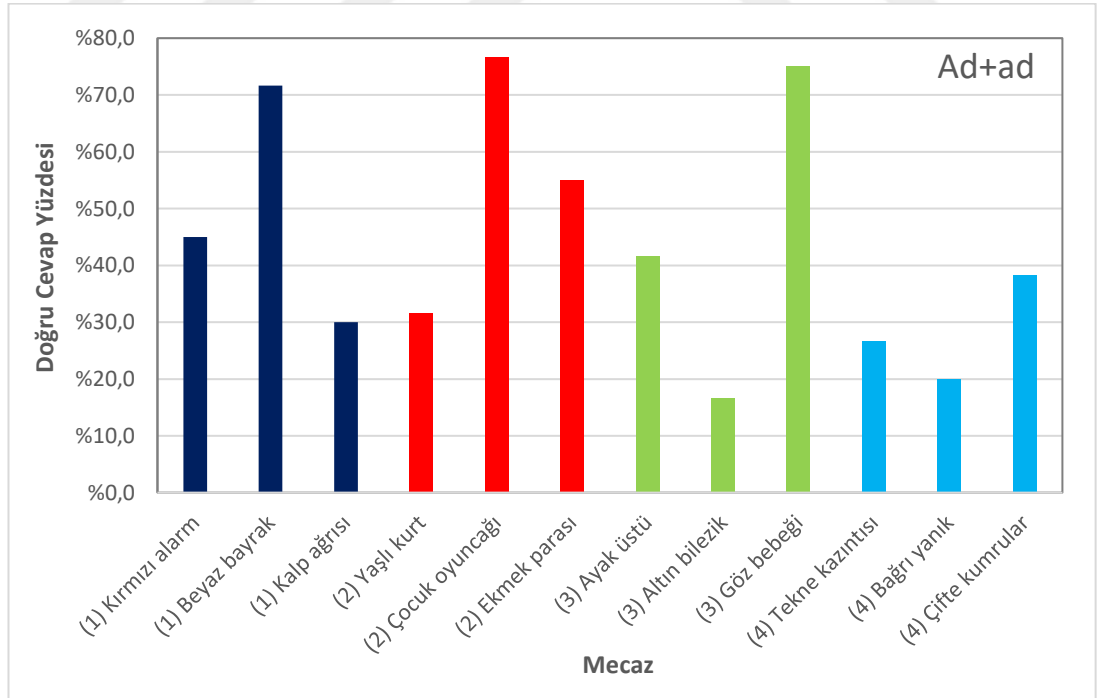
İngilizcede mecazlar anlaşılma durumlarına göre “conventional” ve “novel” olmak üzere ayrılır (Ahrens vd., 2007). “Conventional” (uzlaşımsal) mecazlar “Time is running out (zaman daralıyor).” gibi doğrudan anlaşılabilir yapıları nitelerken, “novel” (yaratıcı) diye ifade edilen mecaz yapılar “Their style has a new direction (tarzları farklı bir yol izliyor).” gibi analiz ve ilişkilendirme gerektiren ifadelerdir. Fakat Türkçede böyle bir ayrım bulunmamaktadır. Gerçek anlamlarından mecaz anlamları anlaşılmayan yapıların Türkçede terim olarak bir karşılığı yoktur fakat bu yapılar “ağır mecazlar” olarak ifade edilebilir. Şekil 3.5’e bakıldığında *makas almak*, *bağrı yanık*, *tekne kazıntısı* gibi yapıların Türkçedeki ağır mecazlara örnek olduğu söylenebilir. Bilinmediği takdirde bu yapılar hakkında tahminde bulunmak oldukça zordur. Gerçek anlamından mecaz anlamları çıkarılamamaktadır. Daha önceden verilen şekillerden Şekil 3.2’deki yapılara bakıldığında ise yapıların gerçek anlamlarının mecaz anlamları için ipucu verdiği görülmektedir. Bu kapsamda *baş ağrıtmak*, *altını çizmek* gibi yapılar anlaşılması kolay ve çok fazla analiz becerisi gerektirmeyen yapılardır. Bu durumda bu yapılar da “hafif mecazlar” şeklinde adlandırılabilir.

Şekil 3.5’te başka bir dikkat çeken nokta *çifte kumrular*, *kına yakmak* gibi kalıpların doğru oranlarının tahminden daha yüksek olmasıdır. Bu oran Türkçede yetkin kimseler için yeterli olmasa da diğer kategorilerdeki doğru cevaplama oranlarına yakındır. Yine burada günlük hayatta karşılaşılma ve kullanılma oranlarının büyük etkisi olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de yaşayan katılımcılar bu kalıpları çeşitli yerlerden duyarak ve öğrenerek içselleştirmiş olabilir. *Bağrı yanık* yapısı açıklık testinde 23 oyla bu gruba dâhil edilse de 19 kişi de bu yapının zor olduğunu söylemiştir. Yani oylar “zor” ve “çok zor” kategorilerine bölünse de Şekil 3.5’ten anlaşılabilceği gibi bu yapı yabancıların anlaması için oldukça zordur. Özellikle

sanatlı söyleyişlerde bulunan bu yapının günlük dilde çok sık karşımıza çıkmaması da bu durumu açıklamaktadır.

Tekne kazıntısı, kına yakmak, bağı yanık gibi yapıların kültürün etkisinde oldukları görülmektedir. Sapir (1949) kelime bilgisinin halkın kültürünün çok hassas bir belirtisi olduğunu söylemiştir. Örneğin, kına yakmak, düğün gibi kutlamalı olaylarda yapıldığından bu ifade bir olaya sevinmek anlamında kullanılmaktadır. Bir başka ifadeyle *kına yakmak* batı kültürlerinde bulunmadığı için bunu doğu kültüründen birinin anlaması çok daha kolaydır. Aynı şekilde *tekne kazıntısı* ekmek yaparken kullanılan teknenin dibinde kalan son hamur için kullanılan bir ifadeden gelmektedir. Bu sebeple bu yapıların “zor” kategorisine konulmasında kültürün etkisi olduğu söylenebilir.

Kategorilere göre incelenmelerinin dışında eşdizimsel örüntüler kuruldukları yapılar dikkate alınarak da incelenmiştir. Şekil 3.6 ve 3.7 ad ve eylem yapılarının doğru cevap verilme oranlarını yansıtmaktadır.



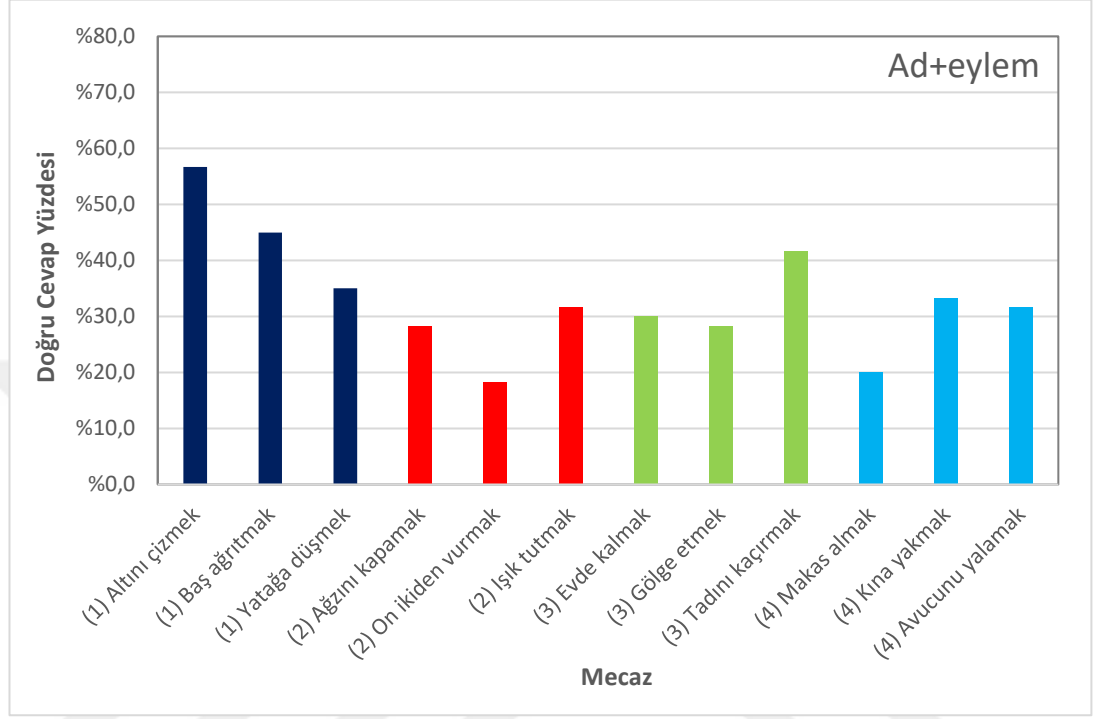
Şekil 3.6 : Ad+ad şeklinde kurulan mecaz yapılara verilen doğru cevap yüzdeleri.

Şekil 3.6 ad+ad şeklinde kurulan yapılara doğru cevap verme oranlarını yüzde olarak göstermektedir. Ayrıca yapıların yanında hangi gruba ait oldukları da yazmaktadır. %70'in üzerinde sadece üç yapı varken bunların farklı gruplardan olması dikkat çekicidir. Fakat önceki bölümlerde buna sebep olan faktörler açıklanmıştır. Ayrıca “çok kolay” ve “kolay” kategorilerindeki yapıların benzer yüzdeliklere sahip oldukları görülürken, *göz bebeği* hariç “zor” ve “çok zor” yapıların yüzdelerinin daha az olduğu ortadadır. Burada zorluklara göre tam orantılı bir grafik beklemek yanlış olacaktır. Yapı “zor” kabul edilse de daha kolay bir yapıya göre bilinebilir. Bu katılımcıların maruz kaldığı dille alakalıdır. Farklı ortamlarda farklı yapıları öğrenmeleri olasıdır ve bu kişiler dili sadece kursta öğrenmemekte, Türkiye’de yaşadıkları için dil öğrenecek pek çok doğal ortama maruz kalmaktadır. Fakat yine de genele bakıldığında gerçek anlamlı kelimelerle aynı test yapılacak olsa belki %70 ve üzerinde seyredecek oranlar mecaz anlamda ve birlikte kullanılan yapılara gelince düşük oranlara gerilemektedir. Bu yapılar sadece belirlenen ve örnek olarak seçilen yapılardır fakat Türkçede mecaz anlam kullanımı ve eşdizimsel yapılar oldukça sık görülen yapılardır.

İkinci olarak ad+eylem şeklinde kullanılan yapılara bakılarak yapıların kuruluşunun öğrenmeye veya anlamaya bir etkisi olup olmadığı görülmeye çalışılmıştır.

Şekil 3.7 eylem olarak kullanılan eşdizimsel örüntülerin doğru cevap verilme oranlarını yansıtmaktadır. Bu yapılar ad+eylem şeklinde kurulan eşdizimlerdir. Yine ad+ad kullanımlarının gösterildiği Şekil 3.6’da olduğu gibi burada da yapıların ait oldukları kategori yanlarına yazılmıştır. Cümleler katılımcılara sunulduklarında ad+ad şeklinde kurulan yapılar direkt olarak kullanılırken, ad+eylem şeklinde kurulmuş yapılar cümle içinde verildiklerinde -mak/-mek ekleri yerine kip ve zaman ekleri olarak kullanılmıştır. Örneğin; “Adam *ekmek parası* için her gün koşturuyor.” İfadesinde *ekmek parası* yapısı değiştirilmemiş veya ek almamış şekilde kullanılırken; “Her zaman gelip söyledikleriyle *baş ağrıtır.*” cümlesindeki *baş ağrıtmak* ifadesi zaman eki almıştır. Çünkü bu yapıları *baş ağrıtmak* şeklinde cümle içinde kullanmak onların eylem olma özelliğini kaybettirecek, ad-eylem özelliği kazandıracaktır. Bu çalışmadaki amaç eylem içeren eşdizimleri yüklem olarak kullanarak ad yapıları ve

eylem yapıları arasındaki farkı görmektir. Bu duruma göre ad+ad yapılarına hiçbir ek getirilmezken ad+eylem yapıları çekimli şekilde kullanılmıştır.



Şekil 3.7 : Ad+eylem şeklinde kurulan mecaz yapılarına verilen doğru cevap yüzdeleri.

Tadını kaçırmak hariç Şekil 3.7’deki yapıların kategorilerine bakıldığında doğru cevapların ad+ad yapılarına göre daha orantılı olduğu görülmektedir. Dikkat çekici unsurlardan biri de oranlar genel olarak çok yüksek olmasa da “çok zor” kabul edilen *kına yakmak* ve *avucunu yalamak* kalıplarının oranlarının diğer yapılarla göre düşük olmamasıdır. Yine bunun sebebi farklı öğrenme ve maruz kalma koşullarıyla açıklanabilir. Ayrıca daha önceden de belirtildiği gibi kullanım sıklıklarının da bu durumda etkisi vardır. Adlar sayıca eylemlerden daha çoktur ve dünya üzerindeki dillerde adlardan türetim eylemlerden türetimden daha fazladır (Gentner, 1981). Sayıca fazla olan yapıların bilinmesi de daha kolay olacaktır.

Şekillerde de görüldüğü gibi adlar ve eylemlerin yorumlanması farklı oranlardadır çünkü adlar ve eylemler birbirlerinden yapı olarak ayrılmakta ve tüm dillerde de bu fark bilinmektedir. Anlamları aynı olsa bile adlar ve eylemler arasında zihinsel ayrışmalar olduğu kanıtlanmıştır (Barber vd., 2010). Şekil 3.6 ile

karşılaştırıldığında, Şekil 3.7’de %70 gibi oranların olmadığı görülmektedir. Genel yüzdelere bakıldığında eylem olarak kullanılan yapıların adlara göre daha az oranda bulunduğu görülmektedir.

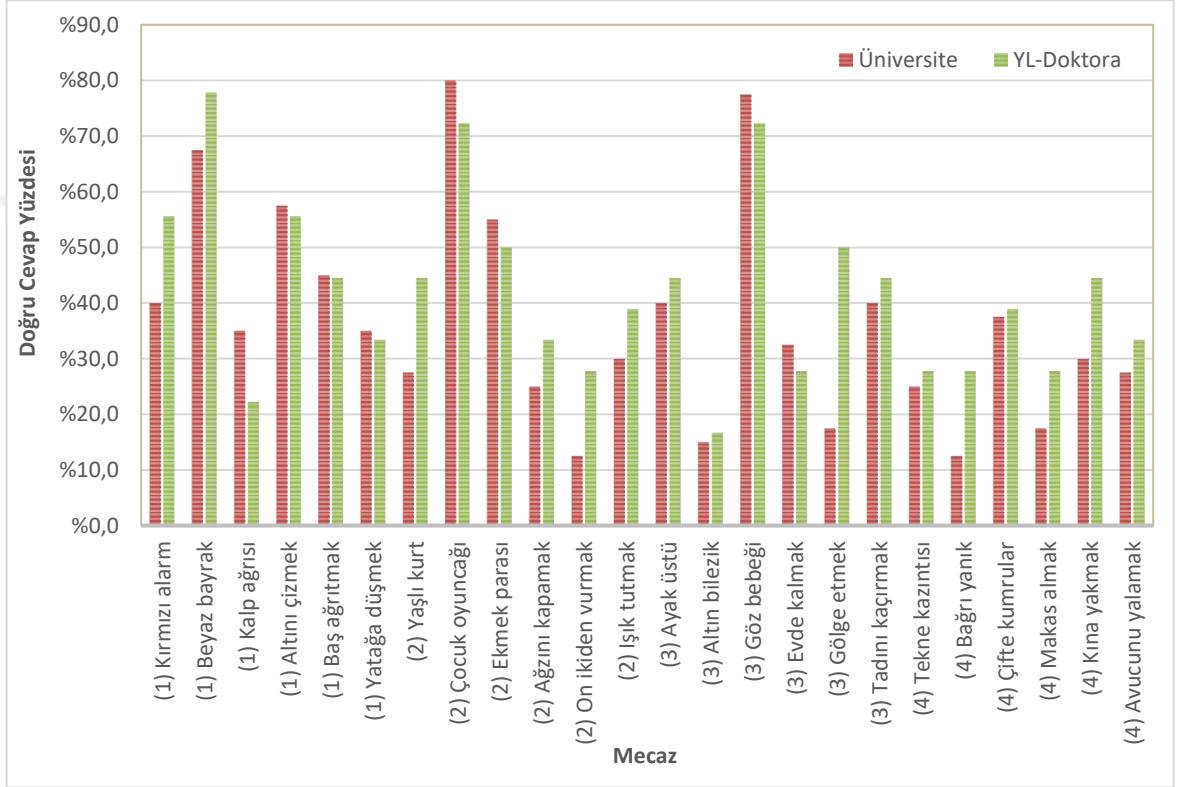
Adlara ve eylemlere verilen doğru cevap oranlarının farklı olmasının bir başka sebebi de cümle içindeki kullanım yerleridir. Türkçedeki belirtici ve tümleyici yapılar asıl kelimelerden önce gelmektedir. Ad ve sıfatlarda olduğu gibi cümlede diğer ögeler yüklem belirlayici konumunda olduğu için yüklemden önce kullanılır (Gencan, 1979). Adlarla kullanılan yapılar cümle ortasında veya başında verilirken eylemlerle kurulan yapılar cümlelerin sonunda verilmiştir. Bu durum yapılar cümle içinde veya başında kullanıldıklarında daha rahat anlaşılacaktır şeklinde yorumlanabilir.

Bunun haricinde adların zihinde işlenmesi eylemlerden daha kolaydır. Eylemler, özellikleri başka kelimelere (genellikle adlara) yansıdığı için sözdizimsel olarak daha fazla işlem talebi gerektirir (Vigliocco vd., 2011). Özellikle Türkçede eylemler çekimlidir ve bu çekimlerin yorumlanması zihinde daha fazla işleme talebi gerektirir. Fakat adlar genellikle daha az işlem talebi gerektirmekte ve daha kolay anlaşılacaktır.

Ayrıca pek çok dilde cümle yapısı özne + yüklem + nesne şeklinde iken Türkçedeki sözdiziminin özne + nesne + yüklem şeklinde olması öğrenciler için problem oluşturmaktadır. Bu durum yüklem adlara göre daha zor anlaşılmasına neden olabilir. Çünkü anadilinde ya da daha önceki öğrendiği dillerde sözdizimi özne + nesne + yüklem şeklinde olan dil öğrenenler için cümle iki ana unsur olan özne ve yükleme cümle başında analiz etmek daha olası bir durumken, yükleme sonda görmek onlar için zihin bulanıklığına sebep olabilmektedir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurularak adların anlaşılması ve kullanılması eylemlere göre daha kolaydır denilebilir. Adlar başka yapıları etkileyen konumunda değil, etkilenen konumundadır. Bu durumda dil öğretiminde eylemlerin üzerinde daha fazla yoğunlaşılması gerekmektedir. Özellikle Türkçede eylem yapıları çekimli yapılar oldukları ve adların durumlarını etkiledikleri için bu yapıların öğretime daha fazla özen gösterilmelidir.

Ad ve eylem ayrımlarının yanında Şekil 3.8, doğru cevap verme oranlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımını göstermektedir. Daha önceden lise eğitim seviyesinde katılımcıların da olduğu belirtilmesine rağmen, Şekil 3.8’e lise düzeyinde eğitim görmüş katılımcılar dâhil edilmemiştir. Çünkü bu kişilerin sayısı sadece 4’tür ve bu rakam genellenebilecek yeterlilikte değildir.



Şekil 3.8 : Üniversitede lisans eğitimi gören ve Yüksek Lisans-Doktora yapan katılımcıların cevaplarının karşılaştırılması.

Şekil 3.8 doktora ve yüksek lisans seviyesinde olan bireylerin üniversite seviyesindeki katılımcılara göre daha doğru cevap verdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Sadece 8 yapıda üniversite seviyesindekiler daha fazla doğru cevap verirken, diğerlerinde doktora ve yüksek lisans yapanlar baskın durumdadır. Üniversite eğitimi almış bireylerin daha doğru cevap verdiği yapılar incelendiğinde bu yapıların genellikle “kolay” şeklinde nitelendirilen yapılar olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra lisans eğitimi alanların doğru cevap oranlarının yüksek olduğu durumlarda aslında aradaki farkın birbirine çok yakın olduğu, sadece *kalp ağrısı* ve *çocuk oyuncuğu* yapılarında farkın %10 civarında olduğu görülmektedir.

Ayrıca bu çalışmada üniversite eğitime sahip bireyler, yüksek lisans ve doktora eğitimi almış bireylere göre daha fazladır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda doktora ve yüksek lisans eğitime sahip bireylerin pek çok yapıda üniversite eğitime sahip katılımcıları geçmesi aslında aldıkları eğitimin Türkçe seviyelerinde ve bu yapıları bilme oranlarında etkisi olduğunu göstermektedir. Doktora ve yüksek lisans seviyesindeki bireyler üniversite eğitimlerini de tamamladıkları için genellikle Türkçe öğrenme süreleri diğerlerine göre daha fazladır. Ayrıca uzun zamandır Türkiye’de olup yüksek eğitimlerini Türkiye’de tamamlamış katılımcılar, yükseköğretime devam etmeleri durumunda Türkçeyle daha iç içe olmakta ve dile daha fazla maruz kalmaktadır. Fakat araştırmadaki her birey lisansını Türkiye’de tamamlamış değildir.

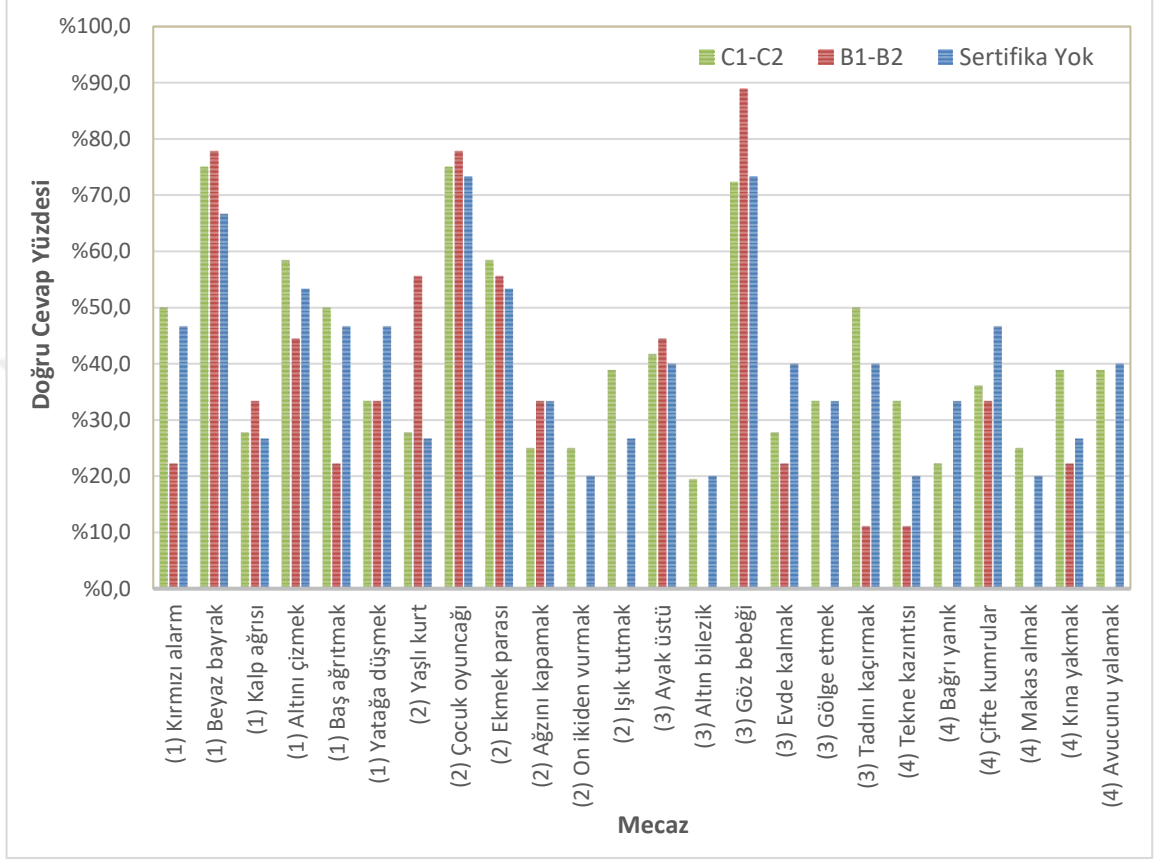
Sonuç olarak eğitim düzeyleri yapıları bilme oranlarını etkilemiştir. Özellikle zor kalıplara bakıldığında bilenlerin genellikle yüksek eğitim almış katılımcılar olduğu görülmektedir.

İncelenen bir başka veri ise katılımcıların Türkçe seviyeleridir. Türkçe seviyelerine göre katılımcıların doğru cevap verme oranları Şekil 3.9’da verilmiştir.

Şekil 3.9’da B ve C seviyelerindeki katılımcıların doğru cevap oranları yansıtılmış, ayrı ayrı B1, B2, C1 ve C2 şeklinde ayırım yapılmamıştır. Bunun sebebi bazı gruptaki sayıların genellenemeyecek kadar az olmasıdır. Bunun haricinde kalan sertifikası olmayan bireyler de grafiğe eklenmiş ve düzenli bir şekilde dil eğitimi alan ve dili farklı yollarla öğrenen bireylerin mecaz anlamlı yapıları anlamada ne derece farklılık ortaya koydukları gözler önüne serilmiştir.

Şekil 3.9 incelendiğinde, C seviyesindeki katılımcıların B seviyesindekilere göre daha çok doğru cevap verdiği görülmektedir. Eşdizimsel yapıların cevap verilme oranlarına tek tek bakıldığında sadece 5 yapıda B seviyesindekilerin C seviyesindekilere göre daha doğru cevap verdiği görülse de doğru cevap verdikleri yapılar yine “kolay” olarak nitelendirilen yapılardır. “Zor” ve “çok zor” olarak nitelendirilen yapılarda C seviyesindekilerin üstünlüğü açıkça görülürken yukarıda bahsedildiği gibi az bir oy farkıyla belli gruba dâhil edilmiş yapılarda da çeşitli oran farkları görülmektedir (*göz bebeği* yapısında olduğu gibi). Bunların haricindeki

yapılarda net bir şekilde B grubuna göre C grubunun daha doğru cevaplar verdiği ortadadır. Hatta bazı yapılara B seviyesindekiler hiç cevap verememiştir.



Şekil 3.9 : Katılımcıların Türkçe seviyelerine göre (C1-C2, B1-B2 ve sertifikası olmayanlar) cevaplarının karşılaştırılması.

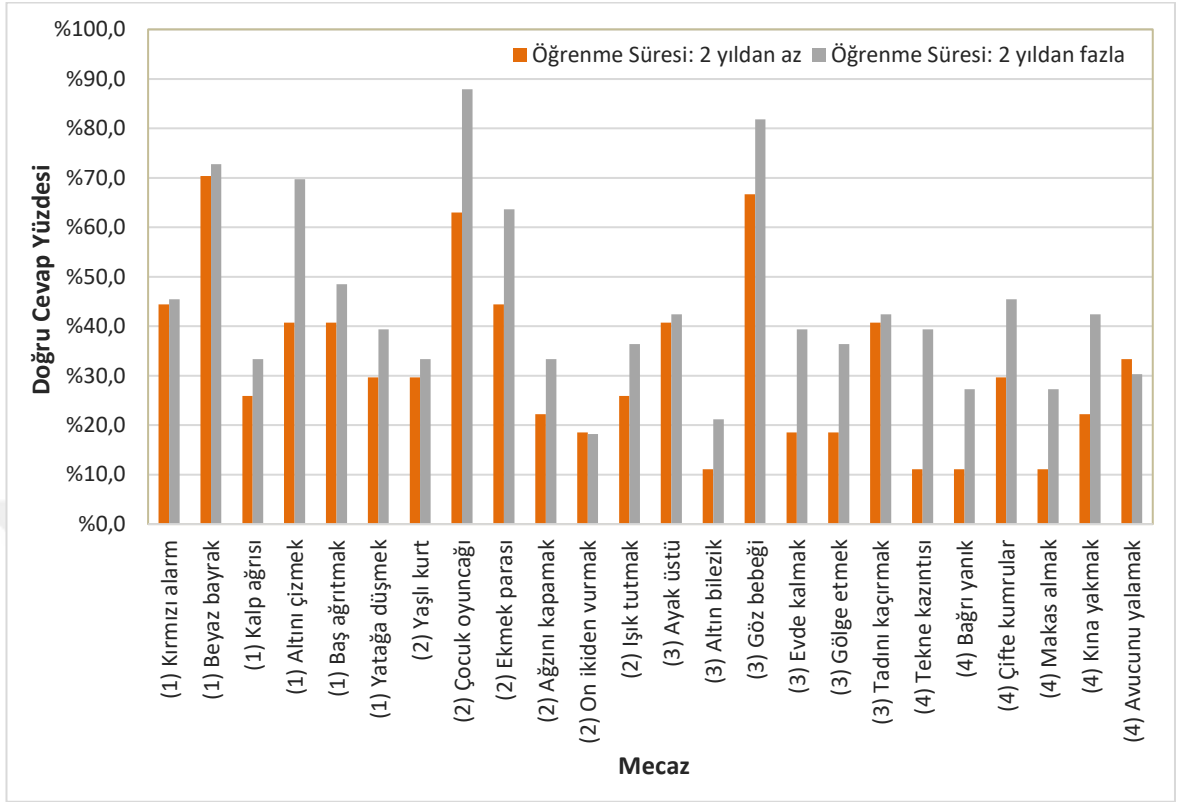
“Zor” ve “çok zor” yapılara yani grup 3 ve 4’e bakıldığında, B seviyelerindekilerin doğru cevap verme oranı oldukça azdır. “Kolay” yapılara yani 1 ve 2 gruplarına bakıldığında ise B grubunun zor kalıplara göre daha fazla cevap verdiği görülmektedir. Bu durumda yapıların zorluğuna göre doğru cevap vermenin katılımcıların Türkçe seviyeleriyle doğrudan alakası vardır. Seviye ilerledikçe eşdizimsel örüntülere cevap verme oranı artmaktadır. “Kolay” kabul edilebilecek örüntüler B seviyesinden sonra yeterli oranda olmasa da bilinmektedir ancak zor bulunan yapılar ancak C seviyesinden sonra bilinmeye başlanmıştır. Fakat yine yapılara cevap verme oranlarına bakıldığında çok yüksek bir oran görülmemektedir. Yani kişiler C seviyesine gelip Türkçede anadil konuşurlarına yakın kabul edilseler de

Şekil 3.9’da görüldüğü üzere eşdizimsel mecaz anlamlı yapıları tam olarak bilmemektedir. Hâlbuki bir dilde tam anlamıyla yetkin olabilmek için anadil konuşurlarının kullandığı yapılar bilinmelidir. Araştırmadaki yapılar günlük dilde kullanılıyor olsa da C seviyesindeki katılımcıların bile yeterli cevap verememesi eğitimde bu yapıların öğretimindeki eksikliği ortaya konmaktadır.

Sertifikası olmayan katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde C sertifikası olanlara yakın cevaplar verdikleri Şekil 3.9’da görülmektedir. Pek çok yapıda B grubunu geçmelerinin dışında bazen en yüksek doğru cevap oranı bu gruptan çıkmıştır. “Çok zor” kabul edilen çoğu yapıya B seviyesindekilerin cevap verme oranı çok düşük olup, bazılarında hiç cevap veremezken, sertifikası olmayan ve Türkçeyi öğrenmiş bireyler bu yapılara C seviyesi kadar cevap verebilmektedir. Bu durum sertifikası olmayıp Türkçeyi farklı yollarla öğrenen bireylerin B sertifikası olanlara göre bu yapıları çok daha iyi bildiklerini göstermektedir. Çünkü dili günlük kullanıma maruz kalarak öğrenmek yani doğal yolla öğrenmek bu gibi yapıların bilinmesine çok daha fazla katkıda bulunmaktadır. Özellikle dizi, film izleyen, Türk arkadaşları olan ve eğitimlerini Türkçe alan bireyler sertifikaları olmasa bile bu yapıları B grubuna kıyasla daha çok bilmekte ve kullanmaktadır. Fakat bu oran hiçbir grup için yeterli değildir. Daha önce verilen tablo ve grafiklerden de anlaşılabileceği gibi, çok daha yüksek oranlar beklenirken çoğu cevap %40 oranını bile aşamamıştır.

Sertifikası olmayan grubun C sertifikası olanlarla benzer oranda doğru cevap vermesi aslında yabancılara Türkçe öğretimi müfredatında bu yapılara yer verilmediğini ya da az miktarda yer verildiğini göstermektedir. Buradan çıkarılacak sonuca göre müfredattaki bu eksik göz önünde bulundurulmalı ve bu yapılara derslerde ve Türkçe öğretimi kaynaklarında yer verilmelidir.

Dikkat edilmesi gereken bir başka nokta da şudur ki, bazı katılımcıların sertifikaları olmamasına rağmen uzun yıllar Türkiye’de yaşamışlardır. Dil öğrenme sürelerinin, dile maruz kalma oranlarının da katılımcıların verdiği cevaplara etkisi vardır. Katılımcılara Türkiye’de kaldıkları yıllar sorulsa da ayırım olarak 2 yıldan fazla ve az süredir Türkçe öğrenme süreleri belirlenmiş ve Şekil 3.10’da Türkiye’de bulunma sürelerine göre katılımcıların doğru cevapları incelenmiştir.



Şekil 3.10 : Katılımcıların Türkçeyi öğrenme sürelerine göre cevaplarının karşılaştırılması.

2 yıldan fazla süredir Türkçe öğrenenlerin yapılar cevap verme oranı neredeyse hepsinde 2 yıldan az süredir Türkçe öğrenenlere göre fazladır. Sadece iki yapıda o da çok küçük farklarla 2 yıldan az öğrenenler daha fazla doğru cevap vermiş olsa da 2 yıldan fazla süredir Türkçe öğrenenler diğerlerine göre bu yapıları daha çok bilmektedir. Nesselhauf'un (2003) da belirttiği gibi bu yapılar maruz kalma oranı arttıkça kullanımları ve anlaşılabilirlikleri kolaylaşacaktır.

Yine zorluk kolaylık oranlarına bakıldığında kolay yapılar cevap verilme oranları daha fazladır. Şekil 3.10'daki oranlara bakıldığında genellikle beklenen şekilde daha uzun süre Türkçe öğrenenler daha fazla doğru cevap verse de *avucunu yalamak* ve *tadını kaçırmak* yapıları 2 yıldan daha az süre zarfında Türkçe öğrenenlerce küçük farkla da olsa daha fazla bilinmektedir. Yine bunun sebebi farklı öğrenme ortamlarıdır. Katılımcılar farklı şekillerde Türkçeyi öğrenmiş kimselerdir.

Tüm yapılara genel olarak bakıldığında daha önceden de belirtildiği gibi dile maruz kalma ve anadili edinir gibi dil öğrenme, analiz ve çıkarım yapma becerilerini geliştireceği için bu yapılara hakimiyet de artacaktır. Ayrıca yapıları farklı bağlamda görme fırsatı yapıları içselleştirmelerine ve kullanabilir duruma gelmelerine yardımcı olacaktır. Bunların gerçekleşmesi için de zaman önemli bir kavramdır çünkü dilin gerçek anlamda öğrenilebilmesi için zamanla içselleştirilmesi gerekmektedir. Anadil öğrenimine de bakıldığında bir süreç söz konusudur ve bu süreçte girdinin önemi büyüktür.

Daha önceden de belirtildiği gibi pek çok insan Türkçe öğrenmek için kurslar alsa da dile maruz kalma oranları ve yapıları gördükleri ortamlar birbirlerinden çok farklı olabilmektedir. Şekil 3.10'da ortaya çıkan sonuca göre Türkçe öğrenme süresi uzadıkça doğru cevap verme de artmaktadır. Fakat istisnalar bize Türkçenin farklı ortamlarda farklı şekillerde öğrenildiğini kanıtlamaktadır. Ayrıca bu aynı zamanda öğrenme süresinin önemini de göstermektedir.

Bu sebeple katılımcılara ayrıca Türkçeyi nerede öğrendikleri de sorulmuştur. Çünkü asıl faktörlerden biri de Türkçenin nasıl öğrenildiğidir. Pek çok insan Türkçede tüm seviyeleri tamamlamış olsa da bu yapıları kullanamamakta dahası bu yapıları hiç bilmemektedir. Bu sebeple bir dilin nasıl öğrenildiğinin dilin inceliklerini bilmekle büyük alakası vardır. Günlük dille çok iç içe olan, Türkçe televizyon izleyen, Türk okullarında okuyan bireyler yapılara daha tanıdık olmaktadır. Schmitt ve Redwood (2011) da eşdizimlerin gelişimi için kapsamlı okuma ve izlemenin etkili olduğunu belirtmektedir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında eşdizimlerde kültürün, bağlamın ve birlikte kullanılan yapıların ad veya eylem olmasının o yapı üstünde etkisi olduğu görülmektedir. Yapıların anlamı aslında bağlam içinde kullanımlarıyla ortaya çıkar. Bu yapıların mecaz ya da gerçek anlamda olması kullanıldıkları yere bağlıdır. Gibbs (1994) ve Lakoff (1986)' un da belirttiği gibi tutarlı bir gerçek anlam kavramı yoktur. Bu kapsamda yapıların anlamları kullanıldıkları yere göre değişir ve bağlamdan etkilenecek anlam kazanır denilebilir. Fakat bundan daha önemlisi dil kalıp yapılardan oluşmakta ve düşünülmeden üretilmektedir. Yapılar öğretilirken hem bir arada

verilmeli hem de öğrencilerden dil üretmeleri istenmelidir. Öğrencilerin kelimelerin hangi kelimelerle kullanıldıklarını tahmin etmeleri veya birlikte kullanıldıkları yapıları yazmaları istenebilir. Böylelikle eşdizimlerin farklı bağlamlarda öğretimi dil öğrenim sürecini hızlandıracaktır. Fakat bu kapsamda dil öğrenenlerin yaşları, kültürleri ve hedefleri göz önünde bulundurulmalı ve ders planları buna göre oluşturulmalıdır. Belirli kültürlerin bir araya toplanıp dil öğretim programı hazırlanması hem öğrenim hem de öğretim sürecine katkı sağlayacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

4.1. Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada Türkçede sıkça kullanılan çok anlamlı eşdizimlerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancılar tarafından ne kadar bilindiği ölçülmüştür. Ayrıca Türklerin bu yapıları nasıl algıladıklarına da bakılarak anadil konuşurlarının görüşleri de alınmıştır. Daha önceden Macis ve Schmitt (2016) tarafından yapılan çalışmaya bakıldığında da benzer bulgular ortaya çıksa da bu çalışmada katılımcıların Türkçe öğrenme durumları incelenmiş, ayrıca eşdizimlerin kuruluş yapılarının etkilerine de bakılmıştır.

Eşdizimsel örüntüler günlük dilde sıkça rastlanılan ve özellikle Türkçede iletişimsel anlamda büyük önem taşıyan yapılardır. Pek çok dil öğrencisi çok iyi seviyede Türkçe bilir duruma gelse de bu yapıları anlayamamakta, yanlış yorumlamakta ve uygun şekilde kullanamamaktadır. Çok anlamlı olup mecaz anlamıyla kullanılan eşdizimsel örüntüler zihin bulanıklığına sebep olmaktadır. Günlük konuşmada ve yazı dilinde sıkça kullanılsalar da bu yapılara aşina olmamak iletişim kopukluklarına ve hedef dilde yetkin bir seviyeye ulaşamamaya sebep olmaktadır. Hedef dili ikinci dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme motivasyonları daha yüksek olmasına ve dili öğrenecek birçok duruma sıkça maruz kalmalarına rağmen bu yapıları bilmiyor olmaları dil öğretiminde bu yapılara yeterli önemin verilmediğini yansıtmaktadır. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin bu yapılara hâkimiyetleri çok düşük bir seviyede iken, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bu yapıları daha da az bildikleri düşünülebilir. Çünkü bir dili yabancı dil olarak öğrenenler için o dile maruz kalma olanağı ikinci dil öğrenenlere göre çok daha kısıtlıdır. Bu durumda müfredatta bu yapılara yer verilmesi oldukça önemlidir. Bu yapıların zorluk kolaylıklarına göre hangi seviyelerde verilmesi gerektiği belirlenmelidir. Bu çalışmanın amaçlarından biri de zorluk kolaylık derecelerine göre eşdizimsel örüntüleri sıralayarak alana katkı sağlamaktır. Yukarıda verilen liste halindeki eşdizimler, yabancıların bu yapıları nasıl yorumladığı da dikkate alınarak eşdizimsel yapılar olarak dil öğretim kitaplarına eklenebilir. Hem gerçek anlamları hem mecaz

anlamları verilerek ve aralarında bağ kurularak Kövecses'in (2001) de dediği gibi öğrencilerin öğrenme motivasyonları artırılabilir. Çünkü mecaz anlamlı yapılar kişilerin ve toplumların düşünce dünyasını yansıtmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin konuşmaları anadil konuşurlarına daha yakın hâle getirilebilir. Ayrıca eşdizimsel örüntülerin kalıplar hâlinde veya kelimelerin başka kelimelerle kullanımlarının öğretimi, hem öğrencilerin anadillerinden aktarım yapmalarını engelleyecek hem de dili daha akıcı konuşmalarını sağlayacaktır. Eşdizimsel örüntülerin hangi yapılarla kullanılacağına bilinmesi doğal dil konuşması sağlarken, bu yapıların mecaz anlamlarının bilinmesi ve kullanılması dil öğrencilerinin özgüvenini artıracak ve kendilerini eksik hissetmelerini engelleyecektir. Eşdizimsel örüntülerin derslerde sıkça yer bulmasıyla dil öğrenimi de kolaylaşacaktır. Çünkü daha önceden de bahsedildiği gibi aslında anadil konuşurları pek çok yapıyı düşünmeden kalıplar hâlinde kullanmaktadır. Bu durumda anadil konuşurlarına yakın bir dil öğrenimi hedeflendiğinde bu yapıların müfredat dışı bırakılması söz konusu olamaz.

Yabancılar Türkçe öğretimi için müfredat hazırlama ve dil seviyelerinin belirlenmesi genellikle Türkler tarafından yapıldığı için onların algılarını da ölçerek seçilen eşdizimsel yapılara yabancılar göre ne derece farklı baktıkları ortaya konmuştur. Bu durumda gerçek anlamlarına göre mecaz anlamlarının anlaşılması çok zor olan yapılarda genel olarak Türkler ve yabancılar hem fikirken, “çok kolay” ya da “kolay” olduğu düşünülen yapılarda farklı durumlar ortaya çıkmıştır. Bazı yapıların ne derece zor olduğuna karar verilemezken, bazı yapıların oy çokluğuyla bir gruba dâhil edilmesine rağmen o grup için uygun olmadıkları görülmüştür. Bu sebeple “ağır mecaz”, “hafif mecaz” ve “görünüşte açık” gibi kavramlar öne sürülmüştür. Eşdizimsel örüntülerin açıklıklarına bakarak yorum yaparken aynı zamanda bu yapıyla ilk defa başka bir dilde karşılaşıldığında anlaşılıp anlaşılmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Yine dikkat edilmesi gereken bir nokta, çeşitli ülkelerden yabancıların bu yapıları nasıl algıladıkları ve ne derece zor bulduklarıdır. Bu şekilde daha doğru sonuçlara ulaşılabilmektedir.

Eşdizimsel örüntülerin ad+ad veya ad+eylem kuruluşlarına göre yabancıların algılarında bir fark olup olmadığı incelendiğinde çok büyük bir fark görülmediği ortaya çıksa da ad+ad şeklinde kurulan yapılardaki doğru oranlarının daha yüksek

olduğu görülmüştür. Bunun haricinde yapıların cümlede bulundukları yerlere bakıldığında ad+ad yapıları cümle içinde ve ortasında kullanılmış, ad+eylem yapılarıysa cümle sonunda verilmiştir. Bu durumda cümle sonunda kullanılan yapıların anlaşılmasının ve tahmininin daha zor olduğu söylenebilir. Bu durumda eylemlerle kullanılan eşdizimsel yapılara da gerekli önemin verilmesi gerekmektedir. Bunun sebebi eylemlerin çekimli yapısı ve cümle içi unsurları etkileyebilme özelliğidir. Bu sebeple eşdizimsel örüntülerin ad olarak kullanımları ve eylem olarak kullanımları ayrı ayrı öğretilerek dilbilgisi unsurlarına vurgu yapılabilir. Bu yapıların sadece anlamını ve nasıl kurulduklarını bilmek yabancılar için yeterli olmayacaktır. Aynı zamanda cümle içinde kullanımlarının gösterilmesi ve hangi durumlarda kullanılmalarının uygun olacağının da öğretilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda edimsel çalışmalara önem verilmelidir.

Eşdizimsel yapıların öğreniminde dil seviyelerinin önemi oldukça büyüktür. Dil seviyesi ilerledikçe çok anlamlı eşdizimsel yapıların daha çok anlaşıldığı ve bilindiği görülmüştür. Fakat bu yapıların zorluklarına göre sıralanması her seviye için uygun şekilde öğretilmelerine olanak sağlayacaktır. Bu şekilde dil öğrenenler A2 seviyesinde olsalar bile seviyelerine uygun yapıları öğrenerek dili daha doğal bir şekilde konuşur hâle gelecektir.

Dil seviyeleri eşdizimsel örüntüleri bilmede her ne kadar önemli olsa da sertifikası olmayan fakat Türkçeyi iyi konuşan bireylerin de bu yapıları C seviyesindekiler kadar bildikleri görülmüştür. Bu durumda asıl önemli olan durum dil öğrenenlerin ne zamandır Türkçe öğrendikleri ve Türkçeyi nerede öğrendikleridir. Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında daha uzun süre Türkiye’de yaşayanların yapıları daha çok bildiği göze çarpmaktadır. Okulda öğrenme, arkadaş edinme veya televizyon izleme gibi durumlar eşdizimsel örüntüleri bilme oranını artırmaktadır. Bu durum dikkate alındığında derslerde kullanılan materyallerin ve Türkçe öğretim kitapların günlük dilden konuşmalar içermesi büyük bir öneme sahiptir. Özellikle dinleme metinlerinin çeşitli günlük konuşmalardan kayıt şeklinde derslerde verilmesi veya haberlerden, dizilerden veya filmlerden diyalogların izletilmesi hem doğal dile aşina olmalarını sağlayacak hem de yapıların doğal kullanımlarını görme imkânı verecektir.

Eşdizimsel örüntülerin bilinme seviyeleri, Türkçe seviyesi arttıkça artsa da bazı yapılarda B seviyesindekilerin C seviyesindekileri geçtiğinin görülmesi bu yapıların tamamen seviye ilerledikçe öğrenilmediğini çeşitli durumlara maruz kalmanın bu yapıları öğretebileceğini göstermektedir. Aslında bu yapıların kullanım sıklıkları ve nerelerde kullanıldıkları da onların bilinme oranlarını etkilemektedir. Türkçe derlemler kullanılmaya başlansa da henüz en sık kullanılan eşdizimsel yapılar veya en sık kullanılan mecaz anlamlı birliktelikler gibi bir sıklık dizimi veren kaynak henüz oluşturulmamıştır. Ayrıca sözlüklerde de bu yapılara yeterince yer verilmemekte rastgele olarak dizildikleri görülmektedir. Bu durumda dil öğrenenlerin bu yapıları anlaması iyice zorlaşmakta ve kullanım sıkıntıları yaşanmaktadır. Bu sebepten dolayı sözlüklerde bu yapılara yer verilirken gerçek anlamları ve mecaz anlamları ayrı ayrı belirtmeli ve cümle içinde kullanımları gösterilmelidir. Bazı deyimler sözlükleri bu yapıları karşılasa da eşdizimi değişen yapılar sözlüklerde düzenli bir şekilde bulunmamaktadır. Kelimeler öğretilirken izole olarak değil, en sık birlikte kullanıldıkları eşdizimleriyle verilmelidir. Bu durumda zorluk kolaylıklarının yanında yapıların kullanım sıklıklarının ve hangi yapılarla kullanıldıklarının da dikkate alınması oldukça önemlidir.

SONUÇ

Bu çalışmanın sonucunda aşağıda maddeler halinde verilen sonuç ve öneriler ortaya çıkmıştır:

1. Çok anlamlı eşdizimsel örüntüler ileri seviye Türkçe bilen kişilerce bile yeterli seviyede bilinmemekte ve kullanılamamaktadır. Bu sebeple bu yapıların zorluk kolaylıklarına göre dizilimlerine ve sıklıklarına bakılarak Türkçe dil öğretimi müfredatına yerleştirilmeleri gerekmektedir.

2. Mecaz anlamlı eşdizimsel yapılar günlük dilde sıkça kullanıldıklarından ve kalıp olarak öğrenildiklerinden dolayı bilindikleri takdirde hem akıcılığı sağlayacak hem de dil öğrenenlerin özgüvenlerini ve dil hâkimiyetlerini artıracaktır.

3. Çok anlamlı eşdizimler yapıların açıklık oranlarını ifade etmek için “ağır mecaz” (gerçek anlamından mecaz anlamı anlaşılmayan) ve “hafif mecaz” (gerçek anlamından mecaz anlamı anlaşılabilen) gibi kavramlar kullanılabilir. Bunun haricinde açık görünen fakat anlaşılması zor olan mecaz yapılara da “görünüşte açık” yapılar denilebilir.

4. Eşdizimsel örüntüler ve mecaz anlamlı yapılar bir milletin kültürünü ve düşünce yapısını da yansıttığı için açıklanmaları ve dil öğretim programlarına dâhil edilmeleri öğrenci motivasyonunu ve ilgisini artıracaktır. Bu yapılar öğretilirken günlük konuşma kültürü, Türklerin yaşam tarzları, adetleri gibi hayatın içinden olayları anlatmak, canlandırmak ve derse dâhil etmek öğrencilerin hem dile hem de kültüre olan ilgilerini artıracaktır.

5. Katılımcılar yapılara cevap verirken anadillerinde veya daha önceden bildikleri bir dilde var olan kullanımlarla karşılaştıklarında bu yapıları daha kolay algılamaktadır. Bu durumda öğrencilerin art alanlarının bilinmesi öğretmene kolaylık sağlayacak ve öğrencilerin de dil öğrenimini hızlandıracaktır.

6. Benzer kültürlerden dil öğrenen kişiler için özel dil öğretim programları oluşturulabilir. Böylelikle farklı milletler için ayrı programlar uygulanmış olur. Kurslarda da belirli milletler bir sınıfa toplanarak dersin işleyişi öğrencilerin

artalanları dikkate alınarak yapılabilir. Bu hem öğretmene hem de öğrencilere kolaylık sağlayacak ve vakit kaybı engellenmiş olacaktır.

7. Çok anlamlı eşdizimlerin öğretiminde kullanılan bağlam anlamın oluşmasını sağladığı için yapılar bağlamlar ve kullanılabilecek ortamlar belirtilerek öğretilmelidir. Aksi takdirde yapılar hem izole kelimeler olarak algılanabilir hem de doğal olmayan kullanımlar meydana gelebilir.

8. Eşdizimsel örüntülerin dil derslerinde verilmesi kelimelerin beraber kullanıldıkları yapıların bilinmesine olanak sağlayacak ve anadilden aktarım yapmalar azalacaktır. Bu durumda kelimeler öğretilirken birlikte kullanıldıkları örüntüler verilerek geniş çapta bir kelime ağı oluşturulması öğrencilerin daha geniş bir bakış açısına sahip olmalarını sağlayacaktır. Ayrıca öğretimde zihin haritalarının oluşturulması ifadeler arasındaki bağlantıyı kurmayı kolaylaştıracak ve öğrenime katkı sağlayacaktır.

9. Eşdizimsel örüntüler derste sunulurken eylem veya ad olmalarına dikkat edilmeli adlarla kurulan yapıların daha çok hatırlandıkları unutulmamalıdır. Eylemlerin öğretimini üzerinde daha fazla durulmalıdır. Eylemlerin pek çok kelimeyle bir arada kullanılıyor olmaları ve cümledeki diğer yapıları etkilemeleri akıl karıştıran bir unsur olabilmektedir. Türkçedeki sözdizimi üzerine durularak yapıların ad veya eylem olmalarının onları nasıl etkilediği açıklanmalıdır.

10. Seviye ilerledikçe eşdizimsel örüntüleri bilme oranı artsa da sertifikası olmayanların da C seviyesi kadar yapıları biliyor olmaları hem müfredatta eşdizimsel örüntülere çok yer verilmediğini hem de dilin nerede öğrenildiğinin o dili anlamada büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bu sebeple bu yapıların öğrenimi için bir seviye daha açılmalı ya da bu yapılar diğer seviyelere paylaştırılarak dil daha geniş kapsamlı öğretilmelidir.

11. Türkçe öğretimi için kaynak hazırlanırken doğal dil kullanımına, çok anlamlı eşdizimlerin farklı kullanımlarının kaynağa dâhil edilmesine ve kültürel unsurlara dikkat edilmelidir. Ayrıca eşdizimli yapıların geniş çaplı bir listesi

ıkarılarak dilbilgisel ve sözcüksel boyutta sözlükler oluşturularak dil öğrenimine katkıda bulunulabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, eşdizimsel örüntülerin ve mecaz kullanımlarının Türk dilinde ne kadar önemli olduğunu kanıtlamakta ve tam anlamıyla Türkçe ğrenimi için bu yapıların öğreniminin zorunlu olduğunu kanıtlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe alanına katkı sağlamak için diğer eşdizimsel örüntüler ve kullanımları incelenebilir. Bu tür alışmalar Türkçenin daha verimli öğretilmesine ve Türk dilinin dünyaya yayılmasına katkı sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

- Ahrens, Kathleen, Liu, Ho-Ling, Lee, Chia-Ying, Gong, Shu-Ping, Fang, Shin-Yi, Hsu, Yuan-Yu: "Functional MRI of Conventional and Anomalous Metaphors in Mandarin Chinese," **Brain and Language**, Vol. 100, No: 2, 2007, pp. 163-171. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2005.10.004>
- Aisenstadt, Ester: "Restricted Collocations in English Lexicology and Lexicography," **ITL - International Journal of Applied Linguistics**, Vol. 53, No: 1, 1981, pp. 53-61.
- Akarsu, Bedia: **Dil-Kültür Bağlantısı**, İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 1998.
- Akçatas, A.: "Türkçede İşlev Bakımından Devrik Cümleler," **Türk Dili**, No: 609, 2002, s. 604-607.
- Aksan, Doğan: **Anlambilim - Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi**, Ankara, Engin Yayın Evi, 2009.
- Aksan, Doğan: **Türkçenin Sözcük Varlığı**, Ankara, Bilgi Yayınevi, 2015.
- Aksan, Mustafa, Demirhan, Umut Ufuk: "-sA bile: Türkçede Sözcüklerarası Örüntüler," **30. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri**, Haz. Bahtiyar Makaroğlu, İpek Pınar Bekar, Elif Arıca Akkök, Ankara, Dilbilim Derneği Yayınları, 2017, s. 43-50.
- Aksu Kurtoğlu, Özlem: "Öğretim Düzleminde Bütünleyici Bir Yaklaşım Savunusuyla Eşdizimliliğe Kuramsal Bir Bakış," **Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi**, C. 13, No: 1, 2016, s. 39-70.
- Aksu Kurtoğlu, Özlem: "Türkçede Ad-Eylem Eşdizimliliği İçin İstatistiksel ve Anlamsal Ölçütler Temelinde Derlem Çıkışlı Bir Ulamlama," **30. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri**, Haz. Bahtiyar Makaroğlu, İpek Pınar Bekar, Elif Arıca Akkök, Ankara, Dilbilim Derneği Yayınları, 2017, s. 219-226.
- AlHammadi, Faizah Saleh: "Psycholinguistic Determinants of Immigrant Second Language Acquisition," **Lingua**, Vol. 179, 2016, pp. 24-37. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2016.03.001>

- Allan, Keith: "The Pragmatics of Connotation," **Journal of Pragmatics**, Vol. 39, No: 6, 2007, pp. 1047-1057.
- Altıkulaçoğlu, Sevil: "Yabancı Dil Sınıflarında Eşdizimli Sözcük Öğretimi ve Anadilinin Rolü," **Dil Dergisi**, No: 148, 2010.
- Anderson, John M.: "Syntactic Categories and Notional Features," **Fuzzy Grammar: A Reader**, Ed. by Bas Aarts, David Denison, Evelien Keizer ve Gergana Popova, Oxford, Oxford University Press, 2004, pp. 225-237.
- Ariel, Mira: "The Demise of a Unique Concept of Literal Meaning," **Journal of Pragmatics**, Vol. 34, No: 4, 2002a, pp. 361-402.
- Ariel, Mira: "Privileged Interactional Interpretations," **Journal of Pragmatics**, Vol. 34, No: 8, 2002b, pp. 1003-1044.
- Ayabakan, Meltem: "Türkçe Sözlükte Eşdizimli Ögeler," **Uluslararası Sözlük Bilimi: 21. Yüzyılda Sözlükçülük Sempozyumu**, Sakarya, 2014.
- Ayverdi, İlhan: **Misalli Büyük Türkçe Sözlük**, İstanbul, Kubbealtı Neşriyat, 2005.
- Bach, Emmon: "Linguistic Universals and Particulars," **Linguistics Today - Facing a Greater Challenge**, Ed. by Piet van Sterkenburg, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2004, pp. 47-60.
- Bach, Kent: "The Semantics-Pragmatics Distinction: What It Is and Why It Matters," **The Semantics-Pragmatics Interface from Different Points of View**, Ed. by T. Ken, Oxford, Elsevier, 1999, pp. 64-84.
- Bahns, Jens: "Lexical Collocations: A Contrastive View," **ELT Journal**, Vol. 47, No: 1, 1993, pp. 56-63.
- Baker, Mark C.: **Lexical Categories: Verbs, Nouns and Adjectives**, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- Barber, Horacio, Kousta Stavroula-Thaleia, Otten, Leun J., "Event-related potentials to event-related words: grammatical class and semantic attributes in the representation of knowledge," **Brain Research**, Vol. 1332, 2010, pp. 65-74.

- Vigliocco, Gabriella: <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.03.014>
- Barbieri, Marcello: "The Semantic Theory of Language," **BioSystems**, Vol. 190, 2020, Article no. 104100.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, Griffin, Robert: "L2 Pragmatic Awareness: Evidence from the ESL Classroom," **System**, Vol. 33, No:3, 2005, pp. 401–415. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.004>
- Baylon, Christian, Fabre, Paul: **Grammaire Systematique De La Langue Francaise: Avec Des Travaux Pratiques Dapplication Et Leur Corriganes**, Paris, Nathan, 1973.
- Beck, Sara D., Weber, Andrea: "Bilingual and Monolingual Idiom Processing is Cut from the Same Cloth: The Role of the L1 in Literal and Figurative Meaning Activation," **Frontiers in Psychology**, No: 7, 2016, 1350.
- Benedek, Mathias, Beaty, Roger, Jauk, Emanuel, Koschutnig, Karl, Fink, Andreas, Silvia, Paul J., Dunst, Beate, Neubauer, Aljoscha C.: "Creating metaphors: The neural basis of figurative language production," **NeuroImage**, Vol. 90, 2014, pp. 99-106.
- Benson, Cathy: "Transfer/Cross-Linguistic Influence," **ELT Journal**, Vol. 56, No: 1, 2002, pp. 68–70.
- Benson, Morton, Benson, Evelyn, Ilson, Robert F.: **The BBI Combinatory Dictionary of English: Your Guide to Collocations and Grammar**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2010.
- Beyreli, Latif, Çetindağ, Zerrin, Celepoğlu, Ayşegül: **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2005.
- Blasko, Dawn G., Connine, Cynthia M.: "Effects of Familiarity and Aptness on Metaphor Processing," **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, Vol. 19, No: 2, 1993, pp. 295-308.
- Bloomfield, Leonard: **Language**, New York, Henry Holt and Company, 1933.

- Boers, Frank,
Lindstromberg, Seth: "Cognitive Linguistic Applications in Second or Foreign Language Instruction: Rationale, Proposals, and Evaluation," **Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives**, Ed. by G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, F. J. Ruiz de Mendoza Ibáñez, New York, De Gruyter Mouton, 2006, pp. 305–358.
- Boers, Frank,
Webb, Stuart: "Gauging the Semantic Transparency of Idioms: Do Natives and Learners See Eye To Eye?" **Bilingual Figurative Language Processing**, Ed. by R.R. Heredia, A.B. Cieślicka, Cambridge, Cambridge University Press, 2015, pp. 368–392
- Brown, H. Douglas: **Principles of Language Learning and Teaching**, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Regents, 1994.
- Brown, Roger: **A First Language: The Early Stages**, Cambridge, Harvard University Press, 1973.
- Bussmann, Hadumod: **Routledge Dictionary of Language and Linguistics (Routledge Reference)**, 1st ed., Ed. by Kerstin Kazzazi, Gregory Trauth, Abingdon, UK, Routledge, 1996.
- Butler, Yuko G.,
Hakuta, Kenji: "Bilingualism and second language acquisition," **The Handbook of Bilingualism**, Ed. by Tej K. Bhatia, William C. Ritchie, Malden, MA, Blackwell, 2004, pp. 114-144. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch5>
- Cameron, Lynne: **Teaching Languages to Young Learners**, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Carlson Neil R., Heth,
Donald C., Miller,
Harold, Donahoe, John
W., Buskist, William,
Martin, G. Neil: **Psychology: The Science of Behavior**, 6th ed., Boston, MA, Pearson Allyn and Bacon, 2007.
- Carrol, Gareth,
Conklin, Kathy: "Cross Language Priming Extends to Formulaic Units: Evidence from Eye-tracking Suggests that This Idea 'has legs'," **Bilingualism: Language and Cognition**, Vol. 20, No: 2, 2017, pp. 299-317. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728915000103>

- Carrol, Gareth,
Littlemore, Jeannette,
Gillon-Dowens,
Margaret: "Of False Friends and Familiar Foes: Comparing Native and Non-native Understanding of Figurative Phrases," **Lingua**, Vol. 204, 2018, pp. 21-44.
- Carter, Ronald: **Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives**, London, Routledge, 1998.
- Chen, Y.: "Teaching Idioms in an EFL Context: The Past, the Present, and a Promising Teaching Method", **Proceeding of the 27th International Conference on English Teaching and Learning in R.O.C. (ROC-TEFL 2010)**, Kaohsiung, Taiwan, 2010, pp. 182–193.
- Chomsky, Noam: **Reflections on Language**, New York, Pantheon Books, 1975.
- Cieślicka, Anna, B.: "Literal Salience in On-line Processing of Idiomatic Expressions by Second Language Learners," **Second Language Research**, Vol. 22, No: 2, 2006, pp. 115-144. <http://dx.doi.org/10.1191/0267658306sr263oa>
- Cook, Guy: **Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment**, Oxford, Oxford University Press, 2010.
- Corder, S. P.: "The Significance of Learners' Errors," **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, Vol. 5, No: 1-4, 1967, pp. 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Coulson, Seana,
Oakley, Todd: "Blending and Coded Meaning: Literal and Figurative Meaning in Cognitive Semantics," **Journal of Pragmatics**, Vol. 37, No: 10, 2005, pp. 1510–1536.
- Cowie, Anthony Paul: "The Treatment of Collocations and Idioms in Learners' Dictionaries," **Applied Linguistics**, Vol. 2, No: 3, 1981, pp. 223-235.
- Cowie, Anthony Paul: "Phraseology," **The Encyclopaedia of Language and Linguistics**, Ed. by R. E. Asher, J. M. Y. Simpson, Oxford, Pergamon Press, 1994, pp. 3168-3171.
- Cowie, Anthony Paul: **Phraseology: Theory, Analysis, and Applications**, Oxford, Oxford University Press, 1998.

- Croft, William: **Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological**, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- Croft, William,
Cruse, David Alan: **Cognitive Linguistics**, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- Cruse, David Alan: **Lexical Semantics (Cambridge Textbooks in Linguistics)**, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Çetinkaya, Bayram: "Eşdizimli Sözlükler," **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, C. 4, No: 4, 2009, s. 196-206.
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.808>
- Çolak Bostancı,
Gülcan: "Mecaz Anlamı Temel Anlama Dönüşen Kelimeler," **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, C. 4, No: 4, 2009.
- Dali, Ning: "A Longitudinal Study on the L2 Word Depth Knowledge (Meaning and Collocation) Development in China from Dynamic Systems Theory Perspective," **English Language Teaching**, Vol. 11, No: 8, 2018, pp. 40-50.
- Davis Mary,
Morley, John: "Phrasal Intertextuality: The Responses of Academics from Different Disciplines to Students' Re-Use of Phrases," **Journal of Second Language Writing**, Vol. 28, 2015, pp. 20-35.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.02.004>
- Demir Atalay, Tazegül: "İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Metinlerinde Yer Alan Değer Unsurlarının Eşdizimsel Örüntülemeler Açısından Görünümleri," **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, C. 7, No: 2, 2012, s. 1063-1078.
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3200>
- Demiralay, İzlem: "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Anlamsal Açidan Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri," **Aydın Tömer Dil Dergisi**, C. 1, No: 2, 2016, s. 33-40.

- Demirel, Mehmet
Volkan: "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Kelimelerin Öğretimi," Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, 2013.
- Devellioğlu, Ferit: **Osmanlıca - Türkçe Ansiklopedik Lûgat: Eski ve Yeni Harflerle**, Ankara, Aydın Kitabevi, 1997.
- Doğan, Nuh: "Türkçe Sözlük'te Fiilisel Eşdizimlilik," **Gazi Türkiyat**, No: 17, 2015, s. 67-84.
- Doğan, Nuh: "Türkçe Öğrenci Sözlüklerinde Eşdizimlilik Bilgisi," **International Journal of Language Academy**, Vol. 4, No: 1, 2016, pp. 267-282.
- Drouillet, Luc,
Stefaniak, Nicolas,
Declercq, Christelle,
Obert, Alexandre: "Role of Implicit Learning Abilities in Metaphor Understanding," **Consciousness and Cognition**, Vol. 61, 2018, pp. 13-23.
- Duffley, Patrick J.,
Larrivé, Pierre: Collocation, Interpretation and Explanation: The Case of Just Any," **Lingua**, Vol. 122, No: 1, 2012, pp. 24-40. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2011.10.008>
- Durukan, Erhan: "Türkiye Türkçesinde Sözcük Grupları ve Öğretimi Üzerine," **A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)**, C. 43, 2010, s. 145-166.
- Dyer, Michael G.,
Zernik, Uri: "Encoding and Acquiring Meanings for Figurative Phrases," **ACL '86: Proceedings of the 24th Annual Meeting on Association for Computational Linguistics**, New York, Association for Computational Linguistics, 1986, pp. 106-111.
- Eken, Neticeyi
Tayyibe: "Eşdizimlerin Saptanmasına ve Betimlenmesine Yönelik Kuram ve Yaklaşımlar," **Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences**, Vol. 13, No: 33, 2016, pp. 28-47.
- Ellis, Nick C.,
Beaton, Alan: "Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning," **Language Learning**, Vol. 43, No: 4, 1993, pp. 559-617. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00627.x>

- Ellis, Rod: **The Study of Second Language Acquisition**, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- Elman, Jeffrey L.: "An alternative view of the mental lexicon," **Trends in Cognitive Science**, Vol. 8, No: 7, 2004, pp. 301–306. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.05.003>
- Ergin, Muharrem: **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul, Boğaziçi Yayınları, 1985.
- Erol, Hasan Fehmi: "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi," Doktora Tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, 2014.
- Evans, Vyvyan, Green, Melanie: **Cognitive Linguistics: An Introduction**, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2006.
- Fazly, Afsaneh, North, Ryan, Stevenson Suzanne: "Automatically Distinguishing Literal and Figurative Usages of Highly Polysemous Verbs," **Proceedings of the ACL-SIGLEX Workshop on Deep Lexical Acquisition**, Ann Arbor, Michigan, Association for Computational Linguistics, 2005, pp. 38–47.
- Fillmore, Lily Wong: "Individual Differences in Second Language Acquisition," **Individual Differences in Language Ability and Language Behavior**, Ed. by Charles J. Fillmore, Daniel Kempler, William S-Y. Wang, New York, Academic Press, 1979, pp. 203-228. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-255950-1.50017-2>
- Firth, John Rupert: **Papers in Linguistics, 1934-1951**, London, Oxford University Press, 1957.
- Firth, John Rupert: "A Synopsis of Linguistic Theory, 1930-55," **Selected Papers of J. R. Firth (1952-59)**, Ed. by F. R. Palmer, London, Longmans, 1968, pp. 168-205.
- Fisher, Cynthia: "The Role of Abstract Syntactic Knowledge in Language Acquisition: A Reply to Tomasello (2000)," **Cognition**, Vol. 82, No: 3, 2002, pp. 259-278. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(01\)00159-7](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(01)00159-7)
- Fontenelle, Thierry: "Discovering Significant Lexical Functions in Dictionary Entries," **Phraseology: Theory, Analysis, and Applications**, Ed. by A. P. Cowie, Oxford, Oxford

- University Press, 1998, pp. 189-207.
- Gardner, Dee,
Davies, Mark: "Pointing Out Frequent Phrasal Verbs: A Corpus-Based Analysis," **TESOL Quarterly**, Vol. 2, No: 2, 2007, pp. 339-359.
- Garnier, Melodie,
Schmitt, Norbert: "Picking up polysemous phrasal verbs: How many do learners know and what facilitates this knowledge?" **System**, Vol. 59, 2016, pp. 29-44.
- Gass, Susan M.,
Selinker, Larry: **Second Language Acquisition: An Introductory Course**, 3rd ed., New York, Routledge, 2008.
- Gencan, Tahir Nejat: **Dilbilgisi**, Ankara, Ayraç Yayınevi, 2001.
- Gentner, Dedre,
Boroditsky, Lera: "Individuation, Relativity, and Early Word Learning," **Language Acquisition and Conceptual Development**, Ed. by Melissa Bowerman, Stephen Levinson, New York, Cambridge University Press, 2001, pp. 215-256.
- Gibbs, Raymond W. Jr.: "Spilling the Bean on Understanding and Memory for Idioms in Conversation," **Memory and Cognition**, Vol. 8, No: 2, 1980, pp. 149-156.
- Gibbs, Raymond W. Jr.: "Your Wish is My Command: Convention and Context in Interpreting Indirect Requests," **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, Vol. 20, No: 4, 1981, pp. 431-444.
- Gibbs, Raymond W. Jr.: "A Critical Examination of the Contribution of Literal Meaning to Understanding Nonliteral Discourse," **Text**, Vol. 2, No: 1982, pp. 9-27.
- Gibbs, Raymond W.: "Do People Always Process the Literal Meanings of Indirect Requests?," **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, Vol. 9, No: 3, 1983, pp. 524-533.
- Gibbs, Raymond W.: "On the Psycholinguistics of Sarcasm," **Journal of Experimental Psychology: General**, Vol. 115, No: 1, 1986, pp. 3-15.
- Gibbs, Raymond W. Jr.: **The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding**, Cambridge, Cambridge University

- Press, 1994.
- Gibbs, Raymond W., Colston, Herbert L.: **Interpreting Figurative Meaning**, New York, Cambridge University Press, 2012.
- Giora, Rachel: "Understanding Figurative and Literal Language: The Graded Salience Hypothesis," **Cognitive Linguistics**, Vol. 8, No: 3, 1997, pp. 183-206.
- Giora, Rachel: "On the Priority of Salient Meanings: Studies of Literal and Figurative Language," **Journal of Pragmatics**, Vol. 31, No: 7, 1999, pp. 919-929.
- Giora, Rachel: "Literal vs. Figurative Language: Different or Equal?," **Journal of Pragmatics**, Vol. 34, No: 4, 2002, pp. 487–506
- Gleitman, Lila R.: "A Human Universal: The Capacity to Learn a Language," **Modern Philology**, Vol. 90, No: S1, 1993, pp. S13-S33.
- Glucksberg, Sam: **Understanding Figurative Language: From Metaphors to Idioms**, New York, Oxford University Press, 2001.
- Glucksberg, Sam, Gildea, Patricia, Bookin, Howard B.: "On Understanding Nonliteral Speech: Can People Ignore Metaphors?" **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, Vol. 21, No: 1, 1982, pp. 85-98. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(82\)90467-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(82)90467-4)
- Goddard, Cliff, Wierzbicka, Anna: "Language and Society," **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 2nd ed., Vol. 13, Ed. by James D. Wright, Elsevier, 2015, pp. 288-292.
- Goularte, Fábio Bif, Sorato, Danielly, Nassar, Silvia Modesto, Fileto, Renato, Saggion, Horacio: "MSC+: Language Pattern Learning for Word Sense Induction and Disambiguation," **Knowledge-Based Systems**, Vol. 188, No: 5, 2020, 105017.
- Göçer, Ali: "Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı," **Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, C. 5, No.

- 1, 2010, s. 1007-1036.
- Gökdayı, Hürriyet: "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi ve Kalıp Sözcükler," **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, C. 11, No: 19, 2016, s. 379-394.
- Grice, H. Paul: "Logic and Conversation," **Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts**, Ed. by P. Cole, J. L. Morgan, New York, Academic Press, 1975, pp. 41-58.
- Gries, Stefan Th.: "Dispersions and Adjusted Frequencies in Corpora," **International Journal of Corpus Linguistics**, Vol. 13, No: 4, 2008, pp. 403-437. <https://doi.org/10.1075/ijcl.13.4.02gri>
- Güleç, Bülent Arif, Güleç, Nuray: "Corrigendum to [Lexical Collocations (Verb + Noun) Across Written Academic Genres in English]. [Procedia - Social and Behavioral Sciences–Volume 182, 13 May 2015, Pages 433-440]," **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Vol. 182, 2015, pp. 757-762. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.08.001>
- Gürbüz, Faruk: "The Meanings in the Area of Figurative Senses and Differences between These Meanings," **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 10, No: 2, 2008, s. 197-212.
- Halliday, Michael A. K.: "Lexis as a Linguistic Level," **In Memory of J.R. Firth**, Ed. by C. E. Bazell, C. Catford, M. A. K. Halliday, R. H. Robins, London, Longman, 1966, pp. 148-162.
- Halliday, Michael A. K.: "Lexicology," **Lexicology and Corpus Linguistics: An Introduction**, Ed. by M. A. K. Halliday, W. Teubert, C. Yallop, A. Cermakova, London, Continuum, 2004, pp. 1–22.
- Hansen, Maj-Britt Mosegaard: "On the Availability of 'literal' Meaning: Evidence from Courtroom Interaction," **Journal of Pragmatics**, Vol. 40, No: 8, 2008, pp. 1392–1410
- Harwood, Nigel: "Taking a Lexical Approach to Teaching: Principles and Problems," **International Journal of Applied Linguistics**, Vol. 12, No: 2, 2002, pp. 139-155.

- Heine, Bernd,
Kuteva, Tania: **The Genesis of Grammar: A Reconstruction**, New York, Oxford University Press, 2007.
- Herbst, Thomas,
Schmid, Hans-Jörg,
Faulhaber, Susen: **Constructions Collocations Patterns - Trends in Linguistics**, Berlin, De Gruyter Mouton, 2014.
- Hill, Jimmie: "Revising Priorities: From Grammatical Failure to Collocational Success," **Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach**, Ed. by M. Lewis, Hove, UK, Language Teaching Publications, 2000, pp. 47-69.
- Howarth, Peter
Andrew: **Phraseology in English Academic Writing: Some Implications for Language Learning and Dictionary Making (Lexicographica Series Maior 75)**, Tübingen, Max Niemeyer, 1996.
- Howarth, Peter: "The Phraseology of Learners' Academic Writing," **Phraseology: Theory, Analysis, and Applications**, Ed. by A. P. Cowie, Oxford, Oxford University Press, 1998, pp. 188-207.
- Hymes, Dell H.: "The Ethnography of Speaking," **Anthropology and Human Behavior**, Ed. by T. Gladwin, W. Sturtevant, Washington DC, Anthropological Society of Washington, 1962, pp. 13-53.
- İmer, Kamile,
Kocaman, Ahmet,
Özsoy, A. Sumru: **Dilbilim Sözlüğü**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2011.
- Jacobsen, W. H.: "Noun and Verb in Nootkan," **The Victorian Conference on Northwestern Languages**, Ed. by Barbara Efrat, Victoria, British Columbia Provincial Museum, 1979, pp. 83-153.
- Jackson, Howard: **Sözlükbilime Giriş**, Çev. Mehmet Gürlek, Ellen Patat, İstanbul, Kesit Yayınları, 2016.
- Jackson, Philip: "Understanding understanding and ambiguity in natural language," **Procedia Computer Science**, Vol. 169, 2020, pp. 209-225.

- Karadağ, Bilge Merve: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eşdizimlilik,” Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı, 2018.
- Karahan, Leyla: **Türkçede Söz Dizimi**, Ankara, Akçağ Yayınları, 1999.
- Karakelle, Sema, Saraç, Seda: “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması,” **Türk Psikoloji Yazıları**, C. 10, No: 20, 2007, s. 87-103.
- Kasparian, Kristina, Steinhauer, Karsten: “Confusing Similar Words: ERP Correlates of Lexical-Semantic Processing in First Language Attrition and Late Second Language Acquisition,” **Neuropsychologia**, Vol. 93, 2016, pp. 200-217. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.10.007>
- Kerimoğlu, Caner: “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi ile İlgili Kabuller Üzerine II (Cümle Öğeleri),” **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 20, 2007, s. 119-129.
- Klein, Wolfgang, Perdue, Clive: “The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?),” **Second Language Research**, Vol. 13, No: 4, 1997, pp. 301-347. <https://doi.org/10.1191/026765897666879396>
- Kootstra, Gerrit Jan, Dijkstra, Ton, Starren, Marianne: “Second Language Acquisition,” **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)**, Vol. 21, 2015, pp. 349-359. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.53025-6>
- Korkmaz, Zeynep: **Grammer Terimleri Sözlüğü**, Ankara, Türk Dil Kurumu, 1992.
- Kövecses, Zoltán: “A Cognitive Linguistic View of Learning Idioms in an FLT Context,” **Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy**, Ed. by M. Pütz, S. Niemeier, R. Dirven, Berlin, De Gruyter Mouton, 2001, pp. 87-115.
- Kövecses, Zoltán, Szabó, Péter: “Idioms: A View from Cognitive Semantics,” **Applied Linguistics**, Vol. 17, No: 3, 1996, pp. 326-355.
- Krashen, Stephen D.: **Principles and Practice in Second Language**

- Acquisition**, New York, Pergamon Press, 1982.
- Kumova Metin, Senem, Karaoğlu, Bahar: "Türkiye Türkçesinde Eşdizimlerin İstatistiksel Yöntemlerle Belirlenmesi," **Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, C. Yaz 2016, No: 78, 2016, s. 253-286.
- Kuo, Chia-Lin: "An Analysis of the Use of Collocation by Intermediate EFL College Students in Taiwan," **ARECLS**, Vol. 6, No: 2009, pp. 141-155.
- Lado, Robert: **Linguistics Across Cultures**, Ann Arbor, MI, University of Michigan Press, 1957.
- Lakoff, George: "The Meanings of Literal," **Metaphor and Symbolic Activity**, Vol. 1, No: 4, 1986, pp. 291-296.
- Lakoff, George, Johnson, Mark: **Metaphors We Live By**, Chicago, University of Chicago Press, 1980.
- Lakoff, George, Johnson, Mark: **Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought**, New York, Basic Books, 1999.
- Lakoff, George, Johnson, Mark: **Metaforlar - Hayat, Anlam ve Dil**, Çev. Gökhan Yavuz Demir, İstanbul, Paradigma Yayınları, 2005.
- Langacker, Ronald W.: "Virtual Reality," **Studies in the Linguistic Sciences**, Vol. 29, No: 2, 1999, pp. 77-103.
- Larsen-Freeman, Diane, Long, Michael H.: **An Introduction to Second Language Acquisition Research**, London, Longman, 1991.
- Lenneberg, Eric H.: **Biological Foundations of Language**, New York, John Wiley and Sons, 1967.
- Lewis, Michael: **Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice**, Hove, UK, Language Teaching Publications, 1997.
- Lewis, Michael: "Learning in the Lexical Approach," **Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach**, Ed. by M. Lewis, England, Language Teaching Publication, 2000, pp. 173-174.
- Lewis, Michael: **The Lexical Approach: The State of ELT and a Way**

Forward, London, Thomson-Heinle, 2002.

- Lohmann, Arne,
Conwell, Erin: "Phonetic Effects of Grammatical Category: How Category-Specific Prosodic Phrasing and Lexical Frequency Impact the Duration of Nouns and Verbs," **Journal of Phonetics**, Vol. 78, 2020, Article no. 100939. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2019.100939>
- Louw, Bill: "Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies," **Text and Technology: In Honour of John Sinclair**, Ed. by M. Baker, G. Francis, T. Tognini-Bonelli, Amsterdam, John Benjamins, 1993, pp. 157-176.
- Lu, Zhi, Sun, Juan: "Presenting English Polysemous Phrasal Verbs with Two Metaphor-Based Cognitive Methods to Chinese EFL Learners," **System**, Vol. 69, 2017, pp. 153-161, <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.016>
- Luuk, Erkki: "The Noun/Verb and Predicate/Argument Structures," **Lingua**, Vol. 119, No: 11, 2009, pp. 1707-1727. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2009.02.009>
- Macis, Marijana,
Schmitt, Norbert: "Not Just 'Small Potatoes': Knowledge of the Idiomatic Meanings of Collocations," **Language Teaching Research**, Vol. 21, No. 3, 2017, pp. 321-340.
- Mackey, William F.: "The Description of Bilingualism," **The Bilingualism Reader**, Ed. by Li Wei, London and New York, Routledge, 2000, pp. 22-53.
- McCawley, James D.: **The Syntactic Phenomena of English**, Chicago, University of Chicago Press, 1998.
- Meisel, Jürgen M.: "Early differentiation of languages in bilingual children," **Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss**, Ed. by K. Hyltenstam ve L. Obler, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, pp. 13-40. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611780.003>
- Mel'čuk, Igor A.: "Collocations and Lexical Functions," **Phraseology. Theory, Analysis and Applications**, Ed. by A. P. Cowie, Oxford, Clarendon Press, 1998, pp. 23-53.

- Mersinli, Ümit: "Associative Measures and Multi-Word Unit Extraction in Turkish," **Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi (MEUDED)**, C. 12, No: 1, 2015, s. 43-61.
- Mete, Filiz,
Ceylan, İpek: "Türkçe Kurallı Cümle Yapısının Graf Teori ile Gösterilmesi," **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, C. 10, No: 16, 2015, s. 953-968. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8945>
- Miao, Ruiqin: "Second Language Acquisition: An Introduction," **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)**, Vol. 21, 2015, pp. 360-367. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92096-8>
- Mihalcea, Rada F.: "Word Sense Disambiguation with Pattern Learning and Automatic Feature Selection," **Natural Language Engineering**, Vol. 8, No: 4, 2002, pp. 343-358.
- Mitchell, T. F.: "Linguistic 'Goings On': Collocations and Other Lexical Matters Arising on the Syntagmatic Record," **Archivum Linguisticum**, Vol. 2, No: 1971, pp. 35-69.
- Moon, Rosamund: "Dictionaries and Collocations," **Phraseology - An Interdisciplinary Perspective**, Ed. by S. Granger, F. Meunier, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2008, pp. 313-336.
- Moran, Ahmet Vahid: **Türkçe-İngilizce Sözlük = A Turkish-English Dictionary**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, 1985.
- Murat, Mualla,
Demir, Cihad: "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Önemli Bir Konu: Türkçede Anlam Zenginliği," **Aydın Tömer Dil Dergisi**, C. 3, No: 1, 2018, s. 91-104.
- Murat, Mualla,
Koçer, Aslıhan: "Yabancılar Türkçe Öğretiminde İleri Seviyede Anlamsal Boyutta Dil Öğretiminin Önemi," **Aydın Tömer Dil Dergisi**, C. 2, No: 1, 2017, s. 37-49.
- Nation, Paul: **Learning Vocabulary in Another Language**, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Nesselhauf, Nadja: "The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching," **Applied**

Linguistics, Vol. 24, No: 2, 2003, pp. 223-242.

- Nesselhauf, Nadja: **Collocations in a Learner Corpus (Studies in Corpus Linguistics 14)**, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2005.
- Nizonkiza, Deogratias: "Predictive Power of Word Knowledge Over Second/Foreign Language Proficiency: Opinions and Information," **Word and Action**, Vol. 52, No: 421-422, 2012, pp. 10-15.
- Oxford, Rebecca L.: **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**, New York, Newbury House Publishers, 1990.
- Ördem, Eser: "Türkçe Öğretiminde Leksikal Yaklaşım: Bir Eşdizimlilik Çalışması Modeli Önerisi," **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, No: 11, 2013, s. 905-931.
- Özsoy, Bekir Sami: **Başlangıcından Günümüze Örnekleriyle Türk Şiiri**, Ankara, Akçağ Yayınları, 2005.
- Parkinson, Jean: "Noun–Noun Collocations in Learner Writing," **Journal of English for Academic Purposes**, Vol. 20, 2015, pp. 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.08.003>
- Penfield, Wilder, Roberts, Lamar: **Speech and Brain Mechanisms**, New York, Athenaeum, 1959.
- Pérez, Antonio Reyes: "Linguistic-Based Patterns for Figurative Language Processing: The Case of Humor Recognition and Irony Detection," **Procesamiento de Lenguaje Natural**, Vol. 50, No: 2013, pp. 107-109.
- Peters, Ann M.: **The Units of Language Acquisition**. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Polit, Denise F., Beck, Cheryl Tatano: **Nursing Research: Principles and Methods**, 7th ed., Philadelphia, Lippincott Williams & Wilkins, 2004.
- Rayson, Paul, Piao, Scott, Sharoff, Serge, Evert, Stefan, Moiron, "Multiword expressions: Hard going or plain sailing?" **Language Resources and Evaluation**, Vol. 44, No: 1-2, 2010, pp. 1-5.

Begona Villada:

Richards, Jack C., Platt, John, Platt, Heidi: **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**, Harlow, Longman, 1992.

Robins, R. H.: “Noun and Verb in Universal Grammar,” **Language**, Vol. 28, No: 3, 1952, pp. 289-298.

Saussure, Ferdinand de: **Course in General Linguistics**, Ed. by Charles Bally, Albert Sechehaye, Çev. Wade Baskin, New York, The Philosophical Society, 1959.

Sav, Bahattin: “Anlam Değişimleri Üzerine Artzamanlı Bir İnceleme,” **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 23, No: 1, 2003, s. 147-166.

Schmitt, Norbert: **Vocabulary in Language Teaching**, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

Schmidt, Richard: “Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics,” **Interlanguage Pragmatics**, Ed. by Gabriele Kasper, Shoshana Blum-Kulka, Oxford, Oxford University Press, 1993, pp. 21–42.

Schmidt, Richard: “Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning,” **Attention and Awareness in Foreign Language Learning**, Ed. by R. Schmidt, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa, Honolulu, HI, 1995, pp. 1–63.

Searle, John R.: **Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts**, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

Selinker, Larry: **Rediscovering Interlanguage**, New York, Longman, 1992.

Seyhanlı, Zafer: “Türkiye Türkçesinde Yüklem,” Yüksek Lisans Tezi, Afyon, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, 2009.

Shapiro, Kevin A., Mottaghy, Felix M., “Dissociating Neural Correlates for Nouns and Verbs,” **NeuroImage**, Vol. 24, No: 4, 2005, pp. 1058-1067.

- Schiller, Niels O.,
Poepel, Thorsten D.,
Flüß, Michael O.,
Müller, H.-W.,
Caramazza, Alfonso,
Krause, Bernd J. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.10.015>
- Siew, Mary,
Wong, Lian: “Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy: Investigating the Relationship in Malaysia,” **REL C Journal**, Vol. 36, No: 3, 2005, pp. 245-269. <https://doi.org/10.1177/0033688205060050>
- Sinclair, John: **Corpus, Concordance, Collocation**, Oxford, Oxford University Press, 1991.
- Sinclair, John: “Intuition and Annotation - The Discussion Continues,” **Advances in Corpus Linguistics (Papers from the 23rd International Conference on English Language Research on Computerized Corpora (ICAME 23) Göteborg 22-26 May 2002)**, Ed. by Karin Aijmer, Bengt Altenberg, Amsterdam/New York, Brill/Rodopi, 2004, pp. 39-59.
- Siyanova-Chanturia, Anna, Conklin, Kathy, Schmitt, Norbert: “Adding More Fuel to the Fire: An Eye-Tracking Study of Idiom Processing by Native and Nonnative Speakers,” **Second Language Research**, Vol. 27, No: 2, 2011, pp. 251-272. <https://doi.org/10.1177/0267658310382068>
- Sperber, Dan,
Wilson, Deirdre: **Relevance: Communication and Cognition**, Oxford, Blackwell Publishing, 1996.
- Taşığüzel, Selver: “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Öğretici Nitelikteki Metinlerdeki Eşdizimsel Örüntülerin Görünümü,” **Dil Dergisi**, No: 125, 2004, s. 72-87.
- Thornbury, Scott: **How to Teach Vocabulary**, Harlow, Longman, 2002.
- TDK Sözlük: “Güncel Türkçe Sözlük” (Çevrimiçi) <https://sozluk.gov.tr/>, 28.04.2020
- Uchiyama, Hitoshi T.,
Saito, Daisuke N.,
Tanabe, Hiroki C.,
Harada, Tokiko, “Distinction Between the Literal and Intended Meanings of Sentences: A Functional Magnetic Resonance Imaging Study of Metaphor and Sarcasm,” **Cortex**, Vol. 48, No: 5, 2012, pp. 563-583.

Seki, Ayumi, Ohno,
Kousaku, Koeda,
Tatsuya, Sadato,
Norihito:

Uğur, Nizamettin: **Anlambilim: Sözcüğün Anlam Açılımı**, İstanbul, Doruk Yayıncılık, 2007.

Uğur, Nizamettin: **Anlamların Bulanık Sularında: Düzenli, Yanlış, Düzdeğişmece, Eğretileme Araştırma-Tartışma**, Ankara, Kültür Merkezi Yayınları, 2014.

Uzdu Yıldız, Funda: "Sözcük ve Sözcük Öğretimi," **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Haz. M. Durmuş, A. Okur, Ankara, Grafik Yayınları, 2013, s. 357-364.

Uzun, E. Nadir: **Dünya Dillerinden Örnekleriyle Dilbilgisinin Temel Kavramları - Türkçe Üzerine Tartışmalar**, İstanbul, Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 39, 2004.

Vigliocco, Gabriella,
Vinson, David P.,
Druks, Judit, Barber,
Horacio, Cappa,
Stefano F.: "Nouns and Verbs in the Brain: A Review of Behavioural, Electrophysiological, Neuropsychological and Imaging Studies," **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, Vol. 35, No: 3, 2011, pp. 407–426.

Vygotsky, Lev S.: **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.

Wee, Lionel: "Herbert L. Colston & Albert N. Katz (Eds.), Figurative Language Comprehension: Social and Cultural Influences," **Language in Society**, Vol. 35, No: 5, 2006, pp. 757–760.

Weiland, Hanna,
Bambini, Valentina,
Schumacher Petra B.: "The Role of Literal Meaning in Figurative Language Comprehension: Evidence from Masked Priming," **Frontiers in Human Neuroscience**, Vol. 8, Article 583, 2014.

White, Lydia: **Second Language Acquisition and Universal Grammar**, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

Wolter, Brent, "Frequency of Input and L2 Collocational Processing: A

- Gyllstad, Henrik: Comparison of Congruent and Incongruent Collocations,” **Studies in Second Language Acquisition**, Vol. 35, No: 3, 2013, pp. 451-482. <https://doi.org/10.1017/S0272263113000107>
- Wray, Alison: **Formulaic Language and the Lexicon**, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
- Yamashita, Junko, Jiang, Nan: “L1 Influence on the Acquisition of L2 Collocations: Japanese ESL Users and EFL Learners Acquiring English Collocations,” **TESOL Quarterly**, Vol. 44, No: 4, pp. 647-668. <https://doi.org/10.2307/27896758>
- Yang, Huichao, Lin, Qixiang, Han, Zaizhu, Li, Hongyu, Song, Luping, Chen, Lingjuan, He, Yong, Bi, Yanchao: “Dissociable Intrinsic Functional Networks Support Noun-Object and Verb-Action Processing,” **Brain and Language**, Vol. 175, 2017, pp. 29-41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandl.2017.08.009>
- Yavuz, Galip: “Akıl ve Yan Anlam İlişkisi Açısından Mecazî Anlatım,” **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, C. 6, No: 1, 2006, s. 97-113.
- Yıldırım, Enes: "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Mecazlar," Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.
- Yoon, Jiyoung: “Constructional Meanings of Verb–Noun Compounds in Spanish: Limpiabotas vs. Tientaparedes,” **Language Sciences**, Vol. 31, No: 4, 2009, pp. 507-530.

EKLER

Ek 1. AÇIKLIK TESTİ

1. Çamur atmak Gerçek anlam: Sulanmış ve balçık hâline gelmiş toprağı alıp fırlatmak Mecaz anlam: Bir kimseyi lekelemeye çalışmak, kötü bir işe karışmış gibi göstermek	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
2. On ikiden vurmak Gerçek anlam: Atış yaparak hedefi tam ortasından vurmak Mecaz anlam: (Bir şeyi) tam zamanında yaparak kazançlı çıkmak	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
3. Karnı geniş Gerçek anlam: Geniş karnı olan (kimse) Mecaz anlam: Hiçbir şeyi tasa etmeyen, titizlenmeyen, gamsız	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
4. Yolda bırakmak Gerçek anlam: Beraberken giderken bir şeyi veya bir kimseyi yolda bırakmak Mecaz anlam: Verilen desteği, yapılan yardımı sonuna kadar götürmemek	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
5. Nefesini tutmak Gerçek anlam: Nefes almadan beklemek Mecaz anlam: Heyecan, merak veya endişeyle sonucu izlemek	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
6. Ağız tadı Gerçek anlam: Dildeki ve boğazdaki tat tomurcuklarının sağladığı tat Mecaz anlam: Bir topluluk içindeki dirlik düzenlik, iyi geçinme durumu	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
7. Solundan kalkmak Gerçek anlam: Uyanıp yatağın sol tarafından kalkmak Mecaz anlam: Aksilik, huysuzluk etmek, işleri ters gitmek	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
8. Yaşlı kurt Gerçek anlam: Yaşı ilerlemiş kurt Mecaz anlam: Tecrübeli, görmüş ve geçirmiş, mesleğini iyi bilen, hileyi ve düzeni deneyimi sayesinde hemen anlayan	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
9. Evde kalmak Gerçek anlam: Dışarı çıkmayıp evde oturmak Mecaz anlam: Yaşı ilerlediği halde evlenememek, evlenme çağı geçmiş olmak	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
10. Tekne kazıntısı Gerçek anlam: Teknenin ambarında kalan son malzeme	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor

<u>Mecaz anlam:</u> Yaşı ilerlemiş kimselerin doğan son çocuğu için şaka yollu söylenen ifade	1	2	3	4
11. Dudak bükme <u>Gerçek anlam:</u> Dudağını dışarı doğru kıvrırmak <u>Mecaz anlam:</u> Bir şeyi beğenmediğini, küçümsediğini belli etmek, umursamamak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
12. Ayak üstü <u>Gerçek anlam:</u> Ayağın üst kısmı <u>Mecaz anlam:</u> Kısa süre içinde, acele olarak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
13. Başını yakmak <u>Gerçek anlam:</u> Başın bir sebepten alevlenip yanması <u>Mecaz anlam:</u> Kendi kendini, pek de gerekli olmadığı halde, dayanılmaz bir zarara sokmak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
14. Ağır gelmek <u>Gerçek anlam:</u> Bir şeyin taşımak için ağır olması <u>Mecaz anlam:</u> Gücüne gitmek, onuruna dokunmak, gücünün çok üstünde olmak, güç gelmek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
15. Eli uzun <u>Gerçek anlam:</u> Elleri büyük ve uzun olan (kimse) <u>Mecaz anlam:</u> Hırsız, fırsat buldukça bir şeyler aşmaktan geri kalmayan	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
16. Gölge etmek <u>Gerçek anlam:</u> Işığa engel olmak <u>Mecaz anlam:</u> İyi bir yolda giden işin düzenini bozacak davranışta bulunmak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
17. Altını çizmek <u>Gerçek anlam:</u> Bir ifadenin, yazılı metnin altını çizmek <u>Mecaz anlam:</u> Bir sözün, bir olayın önemini belirtmek, onun üzerine dikkati çekmek, vurgulamak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
18. Arkadan vurmak <u>Gerçek anlam:</u> Bir insanın, hayvanın veya nesnenin arka tarafına vurmak <u>Mecaz anlam:</u> Kendisinden herhangi bir kötülük gelmeyeceğini sanan kimseye gizlice büyük kötülük yapmak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
19. Dil yarası <u>Gerçek anlam:</u> Dilde çıkan yara <u>Mecaz anlam:</u> Gönül acısı, yürek yarası	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
20. Ağzını kapamak <u>Gerçek anlam:</u> Konuşmamayı, susmayı yeğlemek <u>Mecaz anlam:</u> (Birini) çıkar sağlayarak susturmak, açıklama yapmasını önlemek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
21. Kına yakmak <u>Gerçek anlam:</u> Kınayı su ile karıştırıp bulamaç kıvamına getirerek boyanacak yere sürmek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4

Mecaz anlam: Birinin uğradığı kötü duruma sevinmek

22. Göz bebeği <u>Gerçek anlam:</u> Gözün içerisindeki siyah kısım <u>Mecaz anlam:</u> Pek değerli, sevgili, çok önem verilen (kimse)	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
23. Diş göstermek <u>Gerçek anlam:</u> Dişini birine göstermek <u>Mecaz anlam:</u> Güçlü olduğunu, kendine güvendiğini, saldırabileceğini davranışlarıyla belli etmek; tehdit etmek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
24. Eli açık <u>Gerçek anlam:</u> Elini açık şekilde tutmak, sıkmamak <u>Mecaz anlam:</u> Cömert, çok para harcayan, sakınmadan para verebilen	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
25. Büyük baş <u>Gerçek anlam:</u> Başı büyük olan kimse <u>Mecaz anlam:</u> Sığır, manda gibi hayvanlar	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
26. Gözünü açmak <u>Gerçek anlam:</u> Göz kapaklarını kaldırmak, görmek, uyanmak <u>Mecaz anlam:</u> Aldanmamak için uyanık bulunmak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
27. Başı dik <u>Gerçek anlam:</u> Başını dimdik tutan <u>Mecaz anlam:</u> Onurlu, onurlu biçimde	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
28. Aslan sütü <u>Gerçek anlam:</u> Dişi aslanın sütü <u>Mecaz anlam:</u> (Su katılınca süt gibi olmasından benzetme yoluyla ve şaka olarak) rakı	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
29. Ateşe atmak <u>Gerçek anlam:</u> (Bir şeyi) ateşe atıp yakmak <u>Mecaz anlam:</u> Çok tehlikeli işlere bulaşmak, tehlikeli işlerle uğraşmak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
30. Işık tutmak <u>Gerçek anlam:</u> Bir yeri, ışık yöneltmek aydınlatmak <u>Mecaz anlam:</u> Konunun anlaşılmasına yarayan bilgiler vermek, bir konuda tutulması gereken yolu göstermek, kılavuzluk etmek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
31. Kavak yelleri <u>Gerçek anlam:</u> Kavak ağacından doğru esen hafif rüzgar <u>Mecaz anlam:</u> Sorumluluk duygusundan uzak, zevk, eğlence ve olmayacak düşünceler	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
32. Evin direği <u>Gerçek anlam:</u> Evin ayakta durmasını sağlayan direk <u>Mecaz anlam:</u> Ailenin bütün yükünü çeken, en önemli kişisi	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4

33. Baş ağrıtmak Gerçek anlam: Baş ağrı duruma getirmek Mecaz anlam: Çok konuşarak dinleyenlere bıkkınlık vermek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
34. İzinden yürümek Gerçek anlam: (Birinin veya bir şeyin) yolda bıraktığı izi takip ederek yürümek Mecaz anlam: Birinin başlattığı bir işi aynı düşünce ve idealle sürdürmek, devam ettirmek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
35. Hapı yutmak Gerçek anlam: Hapı su yardımıyla veya direkt olarak yutmak Mecaz anlam: Çok kötü bir duruma düşmek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
36. Yol ayrımı Gerçek anlam: Yolların birbirinden ayrıldığı yer Mecaz anlam: Farklı düşünce, görüş ve ülkü yüzünden birbirinden ayrılmak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
37. Çocuk oyuncuğı Gerçek anlam: Çocukların oynadığı oyuncak Mecaz anlam: Çok kolay iş, önem verilecek bir değer taşımayan, değersiz (şey)	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
38. İcini dökmek Gerçek anlam: (Bir şeyin) içini boşaltmak Mecaz anlam: (Birine) derdini, sıkıntılarını, duygularını anlatmak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
39. Ayağı kalkmak Gerçek anlam: Oturmakta iken doğrulup ayakları üzerinde durmak Mecaz anlam: Telaşa kapılmak, öfke ya da benzeri bir duyguya kapılmak ya da coşkulanmak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
40. Ekmek parası Gerçek anlam: Ekmek almak için verilen para Mecaz anlam: Geçinmeyi sağlayan para ya da kazanç	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
41. Yol vermek Gerçek anlam: Geçmesine izin vermek Mecaz anlam: İşine son vermek, birinin gitmesine izin vermek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
42. Defteri kapamak Gerçek anlam: Bir defterin kapağını kapatmak Mecaz anlam: İlgiyi kesmek, uğraşmaz olmak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
43. Makas almak Gerçek anlam: Makası bir yerden almak Mecaz anlam: Birinin yanağını orta parmakla işaret parmağı arasına alarak hafifçe sıkıp bırakmak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4

44. Gözüne sokmak Gerçek anlam: (Birinin) gözüne bir cisim sokmak Mecaz anlam: Bir kimsenin görmek istemediği ya da göremediği, bulamadığı bir şeyi ona sert bir tavırla göstermek	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
45. İşi bitmek Gerçek anlam: İşi kalmamak, işi sona ermek Mecaz anlam: Hırpalanıp artık iş yapamaz duruma gelmek, gücü kalmamak	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
46. Baş ağrısı Gerçek anlam: Baştaki ağrı Mecaz anlam: Sıkıntı verici, rahatsız edici, uğraştırıcı (şey)	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
47. Tuzu kuru Gerçek anlam: Kurumuş tuzu olan (kimse) Mecaz anlam: İşi, kazancı yolunda olan, kaygılanacak bir durumu olmayan, kötü bir durumdan herhangi bir zarar görmeyecek durumda olan (kimse)	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
48. Kafasına koymak Gerçek anlam: (Bir şeyi) kafanın üst kısmına yerleştirmek Mecaz anlam: (Bir şeyi) yapmaya kesin olarak karar verip zamanını beklemek, yapmak için olanak aramak	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
49. Oyuna gelmek Gerçek anlam: Oyun oynamak için bir yere varmak Mecaz anlam: Aldatılmak	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
50. Çifte kumrular Gerçek anlam: İkili olarak (bir erkek, bir dişi) dolaşan kumrular Mecaz anlam: Çok sevişen ve birbirinden hiç ayrılmayan, her zaman birlikte gezen iki kişi	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
51. Tadını kaçırmak Gerçek anlam: Bir yemeğin tadının bir şey eklenerek bozulması Mecaz anlam: Güzel bir durumu, hoşla gitmeyecek davranışlarla, aşırılığa kaçarak tatsızlaştırmak	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
52. Yoldan çıkmak Gerçek anlam: Bir taşıtın bir sebeple yolundan ayrılması Mecaz anlam: Doğru yoldan ayrılmak, kötü yola düşmek, azgınlığa sapmak	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
53. Kalp ağrısı Gerçek anlam: Kalpte hissedilen ağrı Mecaz anlam: Aşk acısı	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4
54. Kan kusmak Gerçek anlam: Kanı ağızdan dışarı çıkarmak Mecaz anlam: Çok eziyet, sıkıntı çekmek	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
	1	2	3	4

55. Anasının gözü Gerçek anlam: Annesinin gözü Mecaz anlam: Çok açığöz, hileci, çıkarıcı (kimse)	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
56. Rafa kaldırmak Gerçek anlam: (Bir şeyi) alıp rafın üzerine koymak Mecaz anlam: Bir iş üzerinde artık durmamak, o işi ihmal etmek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
57. Yatağa düşmek Gerçek anlam: Yatağa devrilmek Mecaz anlam: Hastalık yüzünden yatmak zorunda kalmak, ayağa kalkamayacak durumda olmak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
58. Sert kaya Gerçek anlam: Parçalanması zor, sert ve büyük taş Mecaz anlam: Hafife alınan birinin aslında hiç hafife alınmaması gereken kişi olduğunu görmek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
59. Mürekkep yalamış Gerçek anlam: Dili ile mürekkebin tadına bakmış olan (kimse) Mecaz anlam: Öğrenim görmüş, okumuş, kültürlü	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
60. Ekmek teknesi Gerçek anlam: Ekmek taşıyan tekne Mecaz anlam: Geçinmeyi sağlayan at arabası, otomobil, kamyon gibi bir taşıt, dükkân	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
61. Yerinde saymak Gerçek anlam: Yürür gibi yaparak hep aynı yerde, sürekli olarak ayağın birini kaldırıp birini basmak Mecaz anlam: Bulunduğu yerden, durumdan daha ileriye gidememek, hiç değişmemek, ilerlememek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
62. Süt kuzusu Gerçek anlam: Henüz meme emen kuzu Mecaz anlam: Korunması gerekecek denli küçük çocuk, bebek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
63. Yüzü kara Gerçek anlam: Yüzü siyaha bulanmış olan (kimse) Mecaz anlam: Utanacak bir durumu olan (kimse)	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
64. Devede kulak Gerçek anlam: Devenin kulağı Mecaz anlam: Büyük bir bütüne göre o bütünden ufak bir parça, çok önemsiz ve küçük bir şey	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
65. Parmakla göstermek Gerçek anlam: Parmak ile birini veya bir şeyi işaret etmek Mecaz anlam: Az bulunmak, seçkin, ünlü olmak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
66. Bakkal defteri Gerçek anlam: Bakkalın not aldığı defter	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor

<u>Mecaz anlam:</u> Düzensiz, karışık, kargacık burgacık yazılarla dolu olan (defter)	1	2	3	4
67. Başı bağlı <u>Gerçek anlam:</u> Başına bir bez ya da başka bir şey düğümlemek <u>Mecaz anlam:</u> Özgür olmayan, nişanlı ya da evli	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
68. Kırmızı çizgi <u>Gerçek anlam:</u> Kırmızı renkli çizgi <u>Mecaz anlam:</u> Uyarı çizgisi, hassas konu	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
69. Beyaz bayrak <u>Gerçek anlam:</u> Rengi beyaz olan bayrak <u>Mecaz anlam:</u> Teslim olmak	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
70. Eski toprak <u>Gerçek anlam:</u> Çok uzun bir zamandan beri var olan toprak <u>Mecaz anlam:</u> Yaşlılığına rağmen dinçliğini, dayanıklılığını hâlâ sürdüren, gücünü kaybetmemiş kimse	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
71. Avucunu yalamak <u>Gerçek anlam:</u> Elinin ayasını (iç kısmını) yalamak <u>Mecaz anlam:</u> Umduğunu elde edememek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
72. Altın bilezik <u>Gerçek anlam:</u> Altından yapılmış bilezik <u>Mecaz anlam:</u> Her zaman ve her yerde para getirecek uğraş, sanat, meslek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
73. Ensesi kalın <u>Gerçek anlam:</u> Ensesi geniş olan <u>Mecaz anlam:</u> İstedğini yapabilen, sözü geçer, güçlü (kimse)	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
74. Parmak basmak <u>Gerçek anlam:</u> Genellikle sağ elinin başparmağının ucuna mürekkep sürerek, imza yerine geçmek üzere, bir yere bastırmak <u>Mecaz anlam:</u> Belli bir konuya, bir noktaya dikkati çekmek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
75. Kara çalı <u>Gerçek anlam:</u> Siyah renkli böğürtlen, ahududu gibi küçük, cılız, çok çatalı, çok dallı ve sapları odunsu bitki, ağaççık <u>Mecaz anlam:</u> İki kişi, iki dost arasına girerek arayı bozan kimse	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
76. Beyaz yaka <u>Gerçek anlam:</u> Beyaz gömleğin yakası <u>Mecaz anlam:</u> Bedensel değil daha çok zihinsel gücüyle, masa başı çalışanı	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4
77. Rayına oturmak <u>Gerçek anlam:</u> Trenin rayına düzgün bir şekilde yerleşmesi <u>Mecaz anlam:</u> (İş) yoluna, düzene girmek, işler duruma gelmek	Çok kolay 1	Kolay 2	Zor 3	Çok zor 4

78. Kırmızı alarm	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
<u>Gerçek anlam:</u> Kırmızı renkli alarm cihazı	1	2	3	4
<u>Mecaz anlam:</u> Acil durum				
79. Bağıryanık	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
<u>Gerçek anlam:</u> Göğüs kısmı yanmış (kimse)	1	2	3	4
<u>Mecaz anlam:</u> Çok acılar, sıkıntılar, dertler çekmiş (kimse)				
80. Mayası bozuk	Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
<u>Gerçek anlam:</u> İçindeki maya bozulmuş olan yiyecek	1	2	3	4
<u>Mecaz anlam:</u> Kötü yaradılışlı, soyu kötü, aşağılık, soysuz (kimse)				

Ek 2. AÇIKLIK TESTİ SONUÇLARI

		1. kişi	2. kişi	3. kişi	...
	Yaş	26	27	21	...
	Eğitim	Doktora	Y.L.	Lisans	...
Sıra No.	Mecazlar				...
1	Çamur atmak	2	2	2	...
2	On ikiden vurmak	2	1	1	...
3	Karnı geniş	4	4	4	...
4	Yolda bırakmak	1	2	3	...
5	Nefesini tutmak	2	2	2	...
6	Ağız tadı	3	3	4	...
7	Solundan kalkmak	4	3	4	...
8	Yaşlı kurt	1	2	2	...
9	Evde kalmak	2	4	3	...
10	Tekne kazıntısı	4	4	4	...
11	Dudak bükme	1	3	3	...
12	Ayak üstü	4	3	4	...
13	Başını yakmak	4	3	4	...
14	Ağır gelmek	3	1	2	...
15	Eli uzun	3	3	4	...
16	Gölge etmek	2	2	4	...
17	Altını çizmek	1	1	1	...
18	Arkadan vurmak	1	1	2	...
19	Dil yarası	4	4	4	...
20	Ağzını kapamak	1	1	2	...
21	Kına yakmak	4	3	3	...
22	Göz bebeği	4	3	4	...
23	Diş göstermek	2	4	4	...
24	Eli açık	3	2	4	...
25	Büyük baş	3	4	3	...
26	Gözünü açmak	1	2	3	...
27	Başı dik	1	1	3	...
28	Aslan sütü	4	4	4	...
29	Ateşe atmak	2	2	2	...
30	Işık tutmak	1	1	2	...
31	Kavak yelleri	4	4	4	...
32	Evin direği	1	2	4	...
33	Baş ağrıtmak	1	2	2	...
34	İzinden yürümek	1	2	1	...
35	Hapı yutmak	4	3	3	...
36	Yol ayrımı	1	1	2	...

37	Çocuk oyuncacı	1	1	2	...
38	İçini dökmek	4	1	2	...
39	Ayağa kalkmak	1	2	4	...
40	Ekmek parası	3	2	2	...
41	Yol vermek	3	3	2	...
42	Defteri kapamak	3	4	2	...
43	Makas almak	4	4	4	...
44	Gözüne sokmak	3	2	2	...
45	İşi bitmek	1	3	4	...
46	Baş ağrısı	1	1	2	...
47	Tuzu kuru	4	4	4	...
48	Kafasına koymak	2	3	2	...
49	Oyuna gelmek	2	2	3	...
50	Çifte kumrular	4	2	4	...
51	Tadını kaçırmak	3	3	3	...
52	Yoldan çıkmak	1	2	2	...
53	Kalp ağrısı	1	1	3	...
54	Kan kusmak	3	3	3	...
55	Anasının gözü	4	4	4	...
56	Rafa kaldırmak	1	2	3	...
57	Yatağa düşmek	1	1	2	...
58	Sert kaya	1	3	2	...
59	Mürekkep yalamış	2	4	4	...
60	Ekmek teknesi	3	3	4	...
61	Yerinde saymak	1	2	3	...
62	Süt kuzusu	4	4	3	...
63	Yüzü kara	3	4	3	...
64	Devede kulak	3	4	4	...
65	Parmakla göstermek	4	4	2	...
66	Bakkal defteri	3	4	2	...
67	Başı bağlı	4	4	4	...
68	Kırmızı çizgi	1	2	1	...
69	Beyaz bayrak	1	1	1	...
70	Eski toprak	1	4	3	...
71	Avucunu yalamak	2	4	4	...
72	Altın bilezik	2	4	3	...
73	Ensesi kalın	4	4	4	...
74	Parmak basmak	4	3	3	...
75	Kara çalı	4	4	4	...
76	Beyaz yaka	1	2	3	...
77	Rayına oturtmak	1	2	2	...
78	Kırmızı alarm	1	1	1	...
79	Bağrı yanık	4	3	4	...

80	Mayası bozuk	4	4	4	...
-----------	---------------------	---	---	---	-----

1: Çok kolay, 2: Kolay, 3: Zor, 4: Çok zor

EK 3. EŞDİZİMSEL ÖRÜNTÜ TESTİ

1. Kırmızı alarm duyulunca herkes harekete geçti.

2. Adam ekmek parası için her gün koşturuyor.

3. Korktuğu başına geldi ve evde kaldı.

4. Derslerime yardımcı olmasını istedim ve günün sonunda avucunu valadı.

5. Bu araba onun göz bebeği oldu.

6. Her zaman gelip söyledikleriyle baş ağrıtır.

7. Bu ara hangi işi yapsa on ikiden vuruyor.

8. Film sektöründe yerini koruyan yaşlı kurt, daha uzun yıllar işine devam edecek gibi.

9. Yurdun bağrı vanık delikanlıları türkü söylüyordu.

10. Derse giderken ayak üstü bir şeyler atıştırdık.

11. Arkadaşının söyledikleri tadını kaçırmış.

12. Taraflardan biri beyaz bayrak gösterdi.

13. Avukatlığı hep bir altın bilezik olarak gördü.

14. Bu olanlara dayanamayacak en sonunda yatağa düşecek.

15. Küçük kızıdan eğilip makas aldım.

16. Kalp ağrısı onu bir türlü uyutmuyor.

17. Pek çok insana bugüne kadar ışık tuttu.

18. Tüm bu olanlardan sonra kına vaksın.

19. Bu konunun en hızlı şekilde çözülmesini istediğinin altını çizdi.

20. Bu iş benim için **çocuk oyuncuğu** diyerek kutuları yerden kaldırdı.

21. **Cifte kumrular** parkta buluşmuş piknik yapıyorlar.

22. Her zaman olduğu gibi bu işimize de **gölge etti**.

23. Her istediğini yaparak adamın **ağzını kapadı**.

24. Bütün kardeşler okula gitti fakat **tekne kazıntısı** evde kalıp oyun oynadı.

25. Kaç yıldır Türkiyedesiniz?

- ☐ 1-3 ☐ 3-5 ☒ 5'ten fazla

26. Türkçe sertifikanız var mı? Varsa hangi seviye?

- ☐ B2 ☐ C1 ☒ C2 ☐ Sertifikam yok.

27. Ne zamandır Türkçe öğreniyorsunuz?

- ☐ 0-6 ay ☐ 6 ay-1 yıl ☐ 1-2 yıl ☐ 2 yıldan fazla

28. Türkçeyi nasıl öğrendiniz?

29. Eğitim durumunuz nedir?

- ☐ lise ☐ üniversite ☐ yüksek lisans

EK 4. EŞDİZİMSEL ÖRÜNTÜ TESTİ SONUÇLARI

		1. kişi	2. kişi	3. kişi	...
Eğitim		Üniversite	Üniversite	YL	...
Türkiye'de Bulunma Süresi		3-5 yıl	0-1 yıl	1-3 yıl	...
Türkçe Öğrenme Süresi		6 ay-1 yıl	6 ay-1 yıl	1-2 yıl	...
Sertifika		C1	C1	C1	...
Türkçeyi Nasıl Öğrendi		Dil kursları- Dizi flm	Karabük Üni. Tömer	İstanbul Üniv. Dil Merkezi	...
1	Kırmızı alarm	1	1	2	...
1	Beyaz bayrak	1	0	1	...
1	Kalp ağrısı	2	0	2	...
1	Altını çizmek	1	0	2	...
1	Baş ağrıtmak	1	1	1	...
1	Yatağa düşmek	1	2	1	...
2	Yaşlı kurt	2	0	1	...
2	Çocuk oyuncuğı	1	0	1	...
2	Ekmek parası	1	1	1	...
2	Ağzını kapamak	2	0	1	...
2	On ikiden vurmak	1	0	1	...
2	Işık tutmak	1	0	1	...
3	Ayak üstü	1	0	2	...
3	Altın bilezik	1	0	2	...
3	Göz bebeğı	1	1	1	...
3	Evde kalmak	1	2	2	...
3	Gölge etmek	2	0	1	...
3	Tadını kaçırmak	1	0	2	...
4	Tekne kazıntısı	1	0	2	...
4	Bağırı yanık	2	0	2	...
4	Çifte kumrular	0	0	2	...
4	Makas almak	2	0	0	...
4	Kına yakmak	1	0	2	...
4	Avucunu yalamak	1	0	2	...

0: Boş, 1: Doğru, 2: Yanlış