

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI

ÇOCUK DİLİNDE DEYİMLERİN ANLAMLANDIRILMASI VE ÖNTÜRLÜK
ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hüseyin UYSAL

Ankara-2015

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI

ÇOCUK DİLİNDE DEYİMLERİN ANLAMLANDIRILMASI VE ÖNTÜRLÜK
ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hüseyin UYSAL

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Seda. G. GÖKMEN

Ankara-2015

ÖNSÖZ

Bazı görüşlerce söz sanatı olarak ele alınmış değişmeceli dil, günümüzde psikoloji ve dilbilimin ortak çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin sunduğu imkanlar çerçevesinde, bilişsel süreçlere dair değerli veriler alınabilmekte, değişmeceli dil ise bu süreçte zihne açılan bir pencere işlevi görmektedir. Bir değişmeceli dil biçimi olan deyim, dil edinimi ve bilişsel gelişim araştırmalarında yaygın olarak ele alınmış, kavramsal yapı yönünden farklı türlerinin farklı bilişsel işlemler gerektirdiği öne sürülmüştür. En yaygın tartışmalar ise, gerçek ve değişmeceli anlamlara erişim sırası ve deyimlerin bütünleşik olup olmadığı üzerinedir. Bu tez çalışmasında, anadili Türkçe olan çocuklarda deyimlerin değişmeceli anlamlarına erişim süreci ele alınmış, deyimleri oluşturan sözcüklere ait anlamların deyim kavrama sürecine etki edip etmediği araştırılmıştır. Deyimlerin bütünleşikliğine dair bir fikir verecek bu etki, bileşen sözcüklerin öntürlük derecesi değişken alınarak, tepki süresi aracılığıyla ölçülmüştür. Öntür Kuramı, ulamın dereceli bir içyapısı olduğunu, öntürlüğü yüksek öğelerin daha hızlı hatırlandığını ve kavrandığını öne sürmektedir. Buna bağlı olarak, öntürlüğü yüksek olan adları bünyesinde bulunduran deyimlerin, daha hızlı anlamlandırıldığına yönelik olumlu bulgular elde edilmiştir. Sonuçlar, deyimlerin bütünleşik olduğunu savunan kuramları destekler nitelikte olup, bu yönde yeni araştırmaları teşvik etme umudu taşımaktadır.

Öncelikle, bu çalışmada bana destek olan, akademik deneyimi ile yol gösteren ve fikirlerimi değerli yorumlarıyla olgunlaştıran tez danışmanım Seda G. Gökmen'e yardımseverliği, sabrı ve anlayışı için teşekkürü borç bilirim.

Araştırma disipliniyle ve kişiliğiyle akademik hayatıma yön veren, engin bilgileri ve sonsuz desteği ile akademik çalışmalarına katkıda bulunmaya devam eden ve bana dilbilimi sevdiren Mehmet Özcan’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmanın deney düzeneğini oluşturmamda büyük katkısı olan Eva Smolka’ya; tez yazma aşamasına hazırlanmamda emekleri geçen, derslerini aldığım tüm akademisyenlere; veri toplamada kullandığım yazılımın oluşturulmasında büyük katkısı olan Talat Bulut’a; veri toplamada yardımcı olan Özgür O. Demir’e, Zafer Kılıç’a; kız kardeşim Rukiye Uysal’a; ayrıca eposta yolu ile fikir alış-verişinde bulunduğum ve tez taslağımı oluşturmamda, mecbur olmadıkları halde eleştirileri ve önerileriyle katkıda bulunan Agnès Lacroix, Barbara Zurer Pearson, Brian MacWhinney, Cristina Cacciari, Eleanor Rosch, Esa Penttilä, Marilyn A. Nippold, Philip M. Prinz, Ruth A. Berman, Sophia Skoufaki, Şeyda Özçalışkan, Valerie Shafer, Vera Demberg, Zoltán Kövecses ve Zsuzsanna Schnell’e; fikir yürütme sürecinde beni yalnız bırakmayan Aykut Sığın, Metin Özdemir ve Michael Minnich’e; Işıl Özyıldırım ve Dilek Peçenek’e; ayrıca burada adları geçmeyen fakat bana tartışma ortamı sağlayıp fikirleriyle çalışmama katkıda bulunan herkese sonsuz teşekkür ediyorum.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi’nde okutmanlık görevime devam ederken, bir yandan da farklı bir şehirde yüksek lisans eğitimimi sürdürürken kolaylık sağlayan Bayram N. Peköz, Cristina M. Gültekin ve Ercan Kotan’a; manevi desteğini esirgemeyen iş arkadaşım Selçuk Bilgin’e en içten duygularımla teşekkür ederim.

Son olarak, tez dönemi boyunca beni motive eden, hiç bir zorlukta beni yalnız bırakmayan ve akademik planlarımın en büyük destekçisi ve ortağı eşim Şeyda’ya; hayatımın her aşamasında varlıklarını hissettiğim anne ve babama ne kadar teşekkür etsem az olacaktır.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	iii
SÖZLÜKÇE	vi
GLOSSARY	viii
RESİMLER	x
GRAFİKLER	x
TABLolar	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Tezin Adı	1
1.2. Tezin Konusu	1
1.3. Tezin Amacı ve Önemi	1
1.4. Araştırma Soruları	3
1.5. Tezin Sınırlılıkları	3
1.6. Tezin Yöntemi	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Ulaımlama ile ilgili kuramlar ve çalışmalar	6
2.2. Deyim anlamlandırma ile ilgili kuramlar ve çalışmalar	23
2.2.1. Değişmeceli dil ve deyim üzerine	23
2.2.2. Standart Edimsel Model	26
2.2.3. Sözcüksel Temsil Varsayımı	27
2.2.4. Doğrudan Erişim Görüşü	29
2.2.5. Bütünleşikliğe karşı diğer varsayımlar ve çalışmalar	29

2.2.6. Dereceli Belirginlik Varsayımı	33
2.2.7. Yetersiz Belirtme Modeli	34
2.2.8. Bütünleşikliği destekleyen diğer kuramlar ve çalışmalar	35
3. UYGULAMA	40
3.1. Katılımcılar	40
3.2. Veri Toplama Yöntemi	43
3.2.1. Veri Toplama Araçları	43
3.2.1.1. Sormaca	43
3.2.1.2. Yazılım	45
3.2.1.2.1. Deyimlerin belirlenip öykülerin oluşturulması	45
3.2.1.2.2. Resimlerin oluşturulması	47
3.2.1.2.3. Yazılımın oluşturulması	48
3.2.2. Veri Toplama Süreci	50
4. BULGULAR VE DEĞERLENDİRME	52
4.1. Öntürlük Derecesine İlişkin Bulgular	52
4.1.1. Anasınıfı grubuna ait bulgular	53
4.1.2. Üçüncü sınıf grubuna ait bulgular	55
4.1.3. Beşinci sınıf grubuna ait bulgular	57
4.1.4. Sekizinci sınıf grubuna ait bulgular	59
4.1.5. Öntürlük derecesine ilişkin genel değerlendirme	61
4.2. Deyimlerin Anlamlandırılmasına İlişkin Bulgular	62
4.2.1. Anasınıfı grubuna ait bulgular	62
4.2.1.1. Tepki türüne ilişkin bulgular	63
4.2.1.2. Tepki süresine ilişkin bulgular	64

4.2.2. Üçüncü sınıf grubuna ait bulgular	65
4.2.2.1. Tepki türüne ilişkin bulgular	65
4.2.2.2. Tepki süresine ilişkin bulgular	66
4.2.3. Beşinci sınıf grubuna ait bulgular	67
4.2.3.1. Tepki türüne ilişkin bulgular	68
4.2.3.2. Tepki süresine ilişkin bulgular	69
4.2.4. Sekizinci sınıf grubuna ait bulgular	70
4.2.4.1. Tepki türüne ilişkin bulgular	71
4.2.4.2. Tepki süresine ilişkin bulgular	72
4.2.5. Deyimlerin anlamlandırılmasına ilişkin genel değerlendirme	73
5. SONUÇ	75
6. ÖNERİLER	83
KAYNAKÇA	89
EKLER	109
ÖZET	127
ABSTRACT	129

SÖZLÜKÇE

A

adıl: nominal

akraba benzeşmesi: family

resemblance

algısal: perceptual

alt düzey: subordinate level

anlamlandırma: comprehension

artkafa: occipital

atlanmış aralık: accidental gap

ayırıcı özellik: distinctive feature

B

bağlam: context

bakışım: symmetry

belirginlik: salience

belirtke: label

beyin kabuğu: cortex

bileşen özelliği: component feature

tanınırılık: familiarity

biliş: cognition

bütünleşiklik: compositionality

C

canlılık: animism

Ç

çocuk-yönlendirmeli dil: child-directed speech

D

değişmeceli: figurative

dereceli: graded

E

erişilirlik: accessibility

eşgönderim: coreference

etken çatı: active voice

G

geçirimsiz: opaque

gerçek anlam: literal meaning

gönderge: referent

göndergesel basitlik: referential simplicity

H

hazırlama: priming

İ

içerikli sözcük: content word

içkin özellik: inherent feature

içlem: sense

iç-metin: co-text

ikidilli: bilingual

ikililik: duality

M

metafor: metaphor

O

ortalama: mean

ortanca: median

Ö

öncül: antecedent

örnek: examplar

özel ad yitimi: anomia

P

processing: işleme

prototype: öntür

S

saydamlık: transparency

sıklık: frequency

sözlükbirim: lexeme

sözlükçe: lexicon

sözyitimi: aphasia

standart sapma: standard deviation

T

temel düzey: basic level

tepki gecikmesi: response latency

tepki süresi: reaction time

tepki süresi dağılımı: reaction time
distribution

U

ulam: category

uzlaşımsal: conventional

Ü

üst düzey: superordinate

GLOSSARY

A

accessibility: erişilirlik

accidental gap: atlanmış aralık

active voice: etken çatı

animism: canlılık

anomia: özel ad yitimi

antecedent: öncül

aphasia: sözyitimi

B

basic level: temel düzey

bilingual: ikidilli

C

category: ulam

child-directed speech: çocuk-
yönlendirmeli dil

cognition: biliş

component feature: bileşen özelliği

compositionality: bütünleşiklik

comprehension: anlamlandırma

content word: içerikli sözcük

context: bağlam

conventional: uzlaşım sal

coreference: eşgönderim

cortex: beyin kabuğu

co-text: iç-metin

D

duality: ikililik

distinctive feature: ayırıcı özellik

E

exemplar: örnek

F

familiarity: tanınırlık

family resemblance: akraba

benzeşmesi

figurative: değişmeceli

frequency: sıklık

G

graded: dereceli

I

işleme: processing

inherent feature: içkin özellik

L

label: belirtke

lexeme: sözlükbirim

lexicon: sözlükçe

literal meaning: gerçek anlam

M

mean: ortalama

median: ortanca

metaphor: metafor

N

nominal: adıl

O

occipital: artkafa

opaque: geçirimsiz

P

perceptual: algısal

priming: hazırlama

prototype: öntür

R

reaction time: tepki süresi

reaction time distribution: tepki

süresi dağılımı

referent: gönderge

referential simplicity: göndergesel

basitlik

response latency: tepki gecikmesi

S

salience: belirginlik

sense: içlem

standard deviation: standart sapma

subordinate level: alt düzey

superordinate: üst düzey

symmetry: bakışım

T

transparency: saydamlık

RESİMLER

1. Labov (1973)'ten nesne örnekleri	15
2. 'Gözleri parlamak' deyimini için resimler	49

GRAFİKLER

1. Anasınıfı kavram sıklığı dağılımı	53
2. Anasınıfı kavram puanı dağılımı	54
3. Üçüncü sınıf kavram sıklığı dağılımı	55
4. Üçüncü sınıf kavram puanı dağılımı	56
5. Beşinci sınıf kavram sıklığı dağılımı	57
6. Beşinci sınıf kavram puanı dağılımı	58
7. Sekizinci sınıf kavram sıklığı dağılımı	59
8. Sekizinci sınıf kavram puanı dağılımı	60
9. Anasınıfı sınıf tepki türü dağılımı	64
10. Üçüncü sınıf tepki türü dağılımı	66
11. Beşinci sınıf tepki türü dağılımı	69
12. Sekizinci sınıf tepki türü dağılımı	72

TABLolar

1. Ulam düzeyleri ve örnekler	21
2. Öntürlerle ilgili sormaca için katılımcıların cinsiyet dağılımı	41
3. Tepki süresi testi için katılımcıların cinsiyet dağılımı	41
4. Veri toplama araçlarının uygulanma sırasına göre sunumu	43
5. İki ölçütün anasınıfı grubunda korelasyon ilişkisi	63

6. İki ölçütün üçüncü sınıf grubunda korelasyon ilişkisi	65
7. Üçüncü sınıf tepki süresi dağılımı	67
8. İki ölçütün beşinci sınıf grubunda korelasyon ilişkisi	68
9. Beşinci sınıf tepki süresi dağılımı	70
10. İki ölçütün sekizinci sınıf grubunda korelasyon ilişkisi	71
11. Sekizinci sınıf tepki süresi dağılımı	73
12. Değişmeceli anlama ait tepki süresine ilişkin tüm değerler	74

1. GİRİŞ

1.1. Tezin Adı

Tezin adı, “Çocuk Dilinde Deyimlerin Anlamlandırılması ve Öntürlük Etkisi” olarak belirlenmiştir.

1.2. Tezin Konusu

Bu tez çalışmasında, değişmeceli dil türü olan deyim ele alınmakta olup ad + eylem yapısındaki bir deyim bileşenlerinden adın öntürlük derecesinin, bu deyim anlamlandırılmasına bir etkisinin olup olmadığı anadili Türkçe olan çocuklar üzerinde araştırılmaktadır.

1.3. Tezin Amacı ve Önemi

Bir kavramı temsil eden sözcüğü seslendirdiğimizde, çocuklarla konuşurken onu betimlemek zorunda kalabiliriz ve bu durum çocuğun bilişsel gelişimi ve yaşı ile yakından ilişkili olup ilgili kavramın zihinde mevcut olmadığını ya da tam olarak oluşmadığını göstermektedir. Bilişsel süreçlere göre kavram gelişiminin belirlenmesi, kuramsal çerçevede alana katkıda bulunacak ve bir takım öneriler sunmamıza yardımcı olacaktır. Ergenç (1999), beyinle ilgili bilinmeyenlerin ortaya çıkarılması ve dille ilgili sorunların çözülmesi arasında yakın bir bağlantıya işaret etmiştir. İnsanın “ayrıcalık belgesi” (Aksan, 2003, s. 51) olan dili incelemek, zihninin çalışma düzenine dair şüphesiz değerli bulgular sunacaktır. Özellikle kavramların zihinde depolanmasının ne tür bir örgütlenme çerçevesinde gerçekleştiğini araştırmanın, sözcük çağırma ve dil kavrama çalışmalarına katkıda bulunacağı şüphesizdir. Özellikle tartışmalı bir konu olan ve çeşitli kuramların tartıştığı değişmeceli dilin kavranması konusunu, ulamlama

alışmalarının bize verdiği önemli bilgiler ışığında ele almak, değişmeceli dil türlerinin kavramsal yapısına dair ilginç bulgular sunabilir.

Bilişsel dilbilimin amacını Lakoff (1991), “dilbilimden başka disiplinlerle bağdaşan bir şekilde, zihin ve beyin hakkında genel itibariyle bilinenler ışığında insan diline dair açıklamada bulunmak” (s. 54) olarak belirtmektedir. İşte bu tez çalışması, bir ruhdilbilim deneyi niteliğinde olup Öntür Kuramı’ndan yararlanarak deyimlerin anlamlandırılması konusunu ele almayı amaçlamaktadır. Elde edilecek verilerden yola çıkılarak, deyimlerin değişmeceli anlamlarına erişimin yanı sıra gerçek anlamlarına da erişimin söz konusu olup olmadığına dair bulgular sunulacaktır. Diğer bir deyişe deyim bileşeni olan adın, deyim anlamlandırılma sürecini etkileyip etkilemediği dolayısıyla işleme sürecinde bu sözcüklere ait kavramların da zihinde etkin hale gelip gelmediği incelenecektir. Bileşen sözcüklerden adların, ait oldukları ulamı ne oranda temsil ettikleri, diğer bir ifadeyle öntürlük değerleri ölçüt alınmış olup deyimlerin anlamlandırılma sürecinde bir öntürlük etkisine rastlanması durumunda, deyimlerin içsel yapısının önemli olduğu, anlamlandırma sürecine bu yapının etki ettiği varsayılacaktır.

Evrensel dilbilgisinden bahsetmek gerekirse, evrensel kurallar, dilbilim ve psikoloji araştırmalarında özel bir ilgi alanı olmuştur, çünkü bu kurallar, adeta “insan zihninin bu bilişsel alandaki çalışma sürecine bir pencere” (Fromkin ve diğer., 2007, s. 17) işlevi görmektedir. Farklı dillerde yapılacak, deyimlerin ve diğer değişmeceli dil yapılarının kavranmasına yönelik çalışmalar, zihnin ve dilin işleyişindeki evrenselliğe dair bulgular sunacaktır. Edimbilimin işlevinden, görünmez anlamı açıklamak diye bahseden Yule (1996) ile aynı doğrultuda değişmeceli dilin doğasını ortaya çıkarmak, diğer alanlara da katkı sağlayacaktır.

Bilgimiz dahilinde, Öntür Kuramı ve deyimlerde anlamlandırma çalışma alanlarını birleştiren ve yöntem olarak tepki süresi kullanan deneysel bir dil edinimi çalışması, Türkçe için mevcut değildir. Kavramsal yapı ve dil edinimi arasındaki bağın açıklanmasının önemine değinen Clark (1995)'in önerisi dikkate alınarak, bu tez çalışmasının dilsel malzemeler sunarak alanyazındaki bu boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı ve benzer araştırmalar için bir emsal olacağı beklenmektedir.

1.4. Araştırma Soruları

Bu tez kapsamında, aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

- a) Deyimin bileşen sözcüklerinden adın öntürlük değeri, çocukların bu deyim kavramasını etkilemekte midir?
- b) Bağlam içinde bir deyim işlenmesinde, çocuklarda değişmeceli anlama erişimin gerçekleşmesi ile ilgili kritik bir dönem var mıdır?

1.5. Tezin Sınırlılıkları

Araştırma için belirlenen katılımcılar, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan bir özel öğretim kurumu olan Erdem Koleji'nden seçilmiştir ve çoğunluk Gaziantep'te uzun süredir yaşamaktadır. Katılımcılardan veriler toplanırken cinsiyetlerine dair bilgi alınmış olmasına rağmen, verilerin çözümlenmesinde cinsiyet bir değişken olarak alınmamıştır. Fakat cinsiyetin ve yaşanmışlığın yakından bağlantılı olduğu söylenebilir. Örneğin, bir erkek çocuk sık sık futbol oynarken, kız çocuk bebek ile oynamaktadır. Bu durumda, erkek çocukta ayak, bilek, diz gibi sözcüklerin kullanım sıklığı yüksekken, kız çocukta yüz, göz, tırnak gibi sözcüklerin sıkça kullanılmakta olduğunu söyleyebiliriz. Yaş sabit tutulmuş olsa bile, kişisel yaşanmışlıklardan ve

bilişsel düzeylerden dolayı güvensiz çocuklar çıkabilir. Kavramların oluşma sürecinin, sosyal çevreden yoğun şekilde etkilendiğini (Ülgen, 2004) bilmekteyiz. Dolayısıyla son birkaç gündeki yaşanmışlıklarından kaynaklanan ya da anne-babanın mesleğinden ve kültürden kaynaklanan, araştırma odağımız olan BEDEN BÖLÜMÜ kavramlarına yoğun bir maruz kalma söz konusu olabilir. Vygotsky (1962/1998) de, kültürün bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğundan bahsetmektedir.

Veri toplama için EEG, fMRI, MEG gibi beyin görüntülemeye imkan sunan gerçek zamanlı yöntemlerden farklı olarak, zihindeki işlemin bitmesinin hemen ardından veri almamızı sağlayan tepki süresi çözümleme yöntemi temel alınmıştır. Bu yöntem yeterince güvenilir veri sağlasa bile, fazladan işleme için imkan bulan katılımcı sezgilerini zorluyor olabilir. Ayrıca deneyin yapıldığı ortam laboratuvar değil, sınıftır. Yine de bizim topladığımız verinin, çocuk evde annesi ya da babası ile etkileşim halinde iken alınacak veriden daha az doğal olduğu iddia edilebilir.

Sormaca ve dinlediğini kavrama testi her bir gruba birer günde uygulandığı için, bireyin ruh halinde zamana bağlı olarak oluşabilecek farklılıklar dikkate alınmamıştır. Boylamsal yöntem ile yapılan bir dil gelişim çalışması, daha ayrıntılı ve değişimi gösteren bilgiler verebilir. Ayrıca ilk verilerin toplanması için kullanılan ölçme aracı olan sormaca, sadece BEDEN BÖLÜMÜ üst düzey ulamını içermektedir. Bu ulamın altında sıralanacak kavramların sayısı, en fazla 7 olacak şekilde kısıtlanmıştır. Araştırmada kullanılan test maddeleri, sadece BEDEN BÖLÜMÜ üst düzey ulamına ait adları bünyesinde bulunduran deyimlerden oluşmaktadır. Deyimler belirlenirken, saydamlık, sıklık ve tanınırlık kriterleri birer değişken olarak alınmamıştır. Ayrıca bu deyimlerin tümü, deyimden değişim anlamını yansıtan öykülerle birlikte sunulmuştur dolayısıyla bağlam bir değişken olarak alınmamıştır.

Ayrıca çocukların deyimleri kavramasında deyimın saydamlığı, kullanım sıklığı ve tanınırlığı gibi değişkenlerin etkisi olabilir. Fakat bu değişkenler sabit tutularak, sadece öntürlük etkisine odaklanılmıştır. Ayrıca kullandığımız deyimlerin hepsi, ad + eylem yapısındadır. Skoufaki (2009)'un belirttiği gibi, bu sözdizimsel yapıdaki deyimleri kullanmış olmamız, diğer deyim yapılarına yönelik bir genelleme yapmamıza fırsat tanımamaktadır.

1.6. Tezin Yöntemi

Çocuklarda deyimlerin anlamlandırılmasında bir öntürlük etkisinden bahsetmenin mümkün olup olmadığını araştıran bu çalışma, iki adımdan oluşmaktadır. İlk olarak, BEDEN BÖLÜMÜ üst ulamına ait kavramların öntürlük değerleri, bir sormaca (bk. Ek 1) yardımıyla farklı yař gruplarına göre belirlenmiştir. Sonrasında yine BEDEN BÖLÜMÜ üst ulamına ait, tanınırlık ve saydamlık açasından eřit olan, belirlenen farklı öntürlük değerlerindeki kavramlara karşılık gelen adları içeren deyimler sečilmiř (bk. Ek 2) ve öntürlük açasından derecelendirilmiştir. Bu adımda, veri toplama yöntemi olarak tepki süresi testi kullanılmış olup tepki süresi değerine göre deyimde öntürlük etkisine dair değerlendirilmelerde bulunulmuştur. Levorato ve Cacciari (1995), ruhdilbilim çalışmalarında kullanılan test etkilerini ele aldığı çalışmasında deyimisel ifadelerin üretiminin, yorumlanmasından daha zor olduğunu göstermiştir. Çalışmamızda çocuklara odaklanmamız sebebiyle, araştırmanın adımlarını oluşturan deneyleri tamamen anlamlandırmaya yönelik olarak kurguladık. Bu sayede, gelişimsel bir farklılıktan kaynaklanan, çocukların performansında rastlanabilecek farklılıkları en aza indirdiğimizi düşünüyöruz.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Ulamlama konusunu ele alan kuramlar ve çalışmalarla birlikte, deyimlerin anlamlandırılmasına ilişkin kuramlar ve çalışmalar bu bölümde verilmiştir.

2.1. Ulamlama ile ilgili kuramlar ve çalışmalar

İnsan dili ve düşünce arasındaki etkileşim, şüphesiz en temel ve önemli tartışma konularından biri olmuş, “Kavramlar zihnimizde var olduğu için mi sözcükler var, yoksa sözcükler sayesinde mi kavramları oluşturuyoruz?” sorusu araştırmalara konu olmuş, ortaya çıkan ulamlama çalışmaları alana büyük katkı sağlamışlardır. Anlam ve sözcük arasındaki bağlantıyı tartışan görüşlerden adcılık görüşüne göre, gerçek dünyada nesneler ve olaylar, onları ifade etmek için ise sözcükler vardır. Kavramcılık görüşü ise zihinde kavramların olduğunu ve bu kavramların, sözcükler ile gerçek dünyadaki nesneler ve olaylar arasında bağ kurduğunu savunur. Diğer bir görüş olan kavramsal gerçekçilik, kavramların kendi içlerinde var olduğunu ve insan zihninden bağımsız olduklarını öne sürer. Platocu düşünceler buna örnek olabilir (Ahlsén, 2006). Anlambilimdeki temel ilkelerden biri, “sözcüklerin göndergelerini değil, içlemlerini incelemektir” (Crystal, 2007, s. 188). Bir sözcüğün anlamı içlemdir. Gönderge ise “bir sözcüğün gönderim yaptığı, dil dışındaki dünyaya ait şey” (Crystal, 2007, s. 188) olarak adlandırılmıştır. Aynı şekilde, van Dantzig ve diğerleri (2008) “İnsan bilişinin önemli bir özelliği, dış dünyanın içsel temsillerini oluşturma yetisidir” (s. 579) hatırlatmasını yapmaktadır. İmer ve diğerleri (2011)’in “dil öğelerinin, belirli dilbilgisi, anlam ya da işlev ölçütüne göre oluşturduğu küme” (s. 248) olarak tanımladığı ulam, bu tezin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Ulam, diğer bir şekilde zihindeki sınıflandırma sürecinin tümü olarak ele alınmaktadır (Ungerer ve Schmid,

2006). Ulam ve gönderge arasındaki bağlantıya açıklık getiren Maviş (2011)’e göre, çoğunlukla sözcükler, daha soyut olan, gerçek dünyaya ait olan ya da olmayan, kavramın alt çerçevesine ait varlıklara gönderim yapmaktadır. Demek ki anlamın zihindeki yansıması ulamdır.

İnsan zihni sürekli olarak dünya bilgisini algılar ve sistemli bir şekilde bu bilgiyi kavram olarak depolar. Akmajian ve diğerleri (2010) kavramları, “şeylerin zihinsel düzeyde temsil edilen ulamları” (s. 231) olarak tanımlamaktadır. Aynı yönde Tye (2006) kavrama, düşünce düzeyindeki bir ögenin zihinsel temsilleri olarak yaklaşmaktadır. Bermúdez ve Cahen (2015) ise bir varsayıma göre, kavramların psikolojik değil, anlamsal varlıklar olarak ele alındığından bahsetmektedir. Aynı şekilde Rosch (1999)’a göre kavramlar, dünyanın zihindeki temsili değil, zihin-dünya ilişkisinin aktif bir parçasıdır. Bu etkileşimde önemli rol oynayan kavram, dile yansımış haliyle sözlükbirim olarak karşımızda durmaktadır. “Dil göstergesi bir nesneyle bir adı birleştirmez, bir kavramla bir işitim imgesini birleştirir” (de Saussure, 1916/1985, s. 71). Bu çalışmada sıkça bahsedeceğimiz ‘sözcük’, kavramdan farklı olarak “sözlükbirimlerin sözlü ya da yazılı dilde özel bir fiziksel gerçekleşimi” (Katamba, 1993, s. 295) şeklinde tanımlı bir biçim olacak, özellikle içerikli sözcüklere gönderim yapmak için kullanılacaktır. Örneğin, zihindeki GÖZ kavramı, /g/, /ø/ ve /z/ seslerinden oluşan bir sözcük ile dilde karşılanmaktadır. Dolayısıyla GÖZ şeklinde büyük harflerle belirtilen, aslında bir ulam olacak, sözcük düzeyinde belirtilmek istenirse küçük harflerle yazılmış olacaktır.

“Bir sözcüğün anlamı, o sözcüğün belirttiği kavrama işaret eder. Kavramların bazıları tek bir sözcüğün içine kodlanmaktayken, çoğu kavram tek bir sözcük tarafından temsil edilmemektedir. Bu nedenle sözcük anlamları, insandaki

muhtemel kavramların sadece alt kümelerini teşkil etmektedirler. Birçok kavram, tek sözcükler tarafından temsil edilebilecekken, durum nedense böyle değildir. Bunlardan, zihinsel sözlükte atlanmış aralık diye bahsedilmektedir. Bu tür kavramların zihinsel sözlüğe dahil edilmemesinin ilkelere dayalı bir sebebi olmamakla birlikte, bu [kavramlardan] biri ya da diğeri belli bir kültüre yeterince ilginç ya da faydalı hale gelirse, onu temsil etmek için bir sözcük oluşabilir” (Markman, 1989, s. 12).

Örnek olarak, Çekçede tek bir sözcük olan *houbaş* (doğal cinsiyeti ve dilbilgisel cinsiyeti dişil olanı: *houbaşka*), erkekler için kullanılmakta ve ‘mantar toplayan kimse’ anlamına gelmektedir. Aynı dilde, ‘mantar satan kimse’ kavramı tek sözcükle ifade edilememektedir. Fakat bu tür sözcüğün tarihsel süreçte dilde oluşması için bir engel bulunmamaktadır.

Edinim sürecinde sözcük ya da kavramın önceliği konusundaki çalışmalar, iki kutupta toplanmıştır. Bir görüşe göre bilişsel gelişim başlamakta, dile yönelik gelişim ise sonrasında sürmektedir. Bu görüşe koşut olarak Gelman ve Butterworth (2005), sayı olarak çokluk gibi soyut varlıklara karşılık gelen sözcüklerin, onlara karşılık gelen kavramlar zihinde olmasaydı, çok hızlı bir şekilde gelişebileceğinin mümkün gözükmediğı sonucunu çıkarmıştır. “Çocukların bilişsel gelişimi sözel anlatımın gelişimi ile aynı doğrultuda fakat daha süratli gerçekleşmektedir” (Çapan, 1996, s. 287). Diğeri bir görüş ise erken bilişsel gelişimi göz ardı edip, deneyimlerin temsillerinin zaten var olduğunu, zamanı gelince de ilgili dil ulamlarıyla ilişkilendirildiğini öne sürmektedir. Daha ılımlı bir görüşe göre, çocuk öğrenmeye devam ettikçe biliş ve dil “dönüşümlü bir düzende” birbirini etkilemektedir (Clark, 2004). Kokkotas ve diğeri (1997), gerçekçilik ve oluşturma arasındaki

rekabetten bahsederken, Saussure ve Chomsky karşılaştırması yapmıştır. “De Saussure için anlamlandırma süreçleri kesinlikle kolektiftir ve bireylerde önceden anlamlar mevcuttur, diğer yandan Chomsky, anlamların her insanın genetik katılımının bir parçası olan bireysel yetkinlikler olduğunu iddia etmektedir” (Kokkotas ve diğ., 1997, s. 2114). “Çocuğa belirli yapıların kullanımını artıran türden kavramlar temin etme açısından, bilişsel gelişimin dil gelişimini artırdığını varsaymak akla yatkın gelmektedir, fakat dil-dışı düzeydeki bilişsel yapıların, oluşmaya başlayan biçimlerde dilsel yapılar olduğu iddiasından dolayı, kuvvetli yapılandırmacılık görüşü açısından bu farklı bir konudur” (Goodluck, 1991, s. 167). Üstün ve Akman (2003)’e göre ise “... çocukta algısal uyarıcıları düzenleme yeteneği geliştikçe, kavramlar öğrenilmeye başlanır” (s. 137).

Ulamlama neye göre ve nasıl gerçekleşmektedir? Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkların algılanmasının, nesneleri sınıflandırmamızda büyük rol oynadığını (Newell ve diğ., 2002) bilmekteyiz. Özellikle de “aynı ulama ait nesneler, parçaları arasındaki küçük ölçülü farklar sayesinde ayırt edilebilmektedir” (Newell ve diğ., 2002, s. 139). Aynı doğrultuda Löbner (2002), içerikli sözcüğe ait anlam betimlemesinin, kendinden anlamca ayrılan diğer sözcüklerden kendisini ayırt etmeye yetecek kadar özgül olması gerektiğini belirtmektedir. Diğer yandan bu betimleme, sözcüğün tüm kullanım alanlarını içine alacak kadar kapsamlı ve genel olmalıdır (Löbner, 2002). Kavramların sınırlarını belirlemek için, ayırıcı anlamsal özelliklerden faydalanılmıştır. Örneğin, ‘kadın’ için ayırıcı anlamsal özellikleri, [+canlı], [-erkek] ve [+yetişkin] olarak sıralayabiliriz. Anlam özellikleri ile ilgili olabilecek diğer bir konu, anlam alanlarıdır. Anlam alanları, sözcükleri anlamsal benzerliğe ya da yakınlığa göre kümelenendirme olarak izah edilebilir. Bu yöntem, anlambilimciler

tarafından farklı şekillerde kullanılmıştır. Collins ve Quillian (1969) tarafından kullanılan anlam ağı, iyi bilinen bir örnek olup sıradüzenli ve benzerlik temelli olarak sözcükleri ilişkilendirerek işlemektedir.

9 aylık bebeklerde çalışan Xu (2002), “bilişsel mimari” (s. 244) üzerinde dilin etkisi olduğuna dair güçlü bir olasılık öne sürmüştür. Buradan, kavramların oluşabilmesi için sözcüklerin önyak olabileceği varsayımını çıkartabiliriz. Guasti (2002), annenin elindeki bir nesneyi belli bir sözcüğün etiketlediğini çocuğun nasıl anladığına dair bir görüş olan varsayım oluşturma ve deneme yönteminden bahsetmektedir. Bu görüşe göre, yeni yürümeye başlayan çocuklar, “bir sözcüğün anlamı hakkında, geçici bitişiklikle ilgili çağrışımsal ilkeye bağlı olarak” (Guasti, 2002, s. 75), bir varsayımda bulunurlar ve bu şekilde öğrenirler. Anadili Mandarin Çincesi olan 4-10 yaş arası çocuklarla çalışan Chin (1998), güneş-rüzgar ulamlarına ‘canlılık’ anlam özellikleri yükleme yönünde bir eğilim olduğunu belirtmiştir. Laurendeau ve Pinard (1962)’deki bulgulara oranla, cansız kavramlara ‘canlılık’ ve ‘hareketlilik’ anlamları yükleme yöneliminin, bu çalışmada daha yoğun olması sonucundan (Chin, 1998) yola çıkarak, farklı dillerin kavramlara yüklediği anlamların çeşitli olabileceğini ve bu noktada kültürün yoğun şekilde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Rosch (1999), röportajında her bir nesnenin benzersiz ve eşsiz olduğundan fakat bizim onları bir sınıfa dahil etme ihtiyacı duyduğumuzdan bahsetmektedir. Bu noktada, ulamlamanın zihindeki işlevini sorgulayabiliriz. Zihinde neden ulamlama düzenine ihtiyaç vardır? Markman (1989), ulamlamanın öneminin ortada olduğunu şu şekilde vurgulamaktadır:

“... insandaki bilişin büyük bir bölümü ona bağlıdır. Ulamlamayı anlamadan, algılama, bellek, sorun çözme, öğrenmeyi dil ya da tüme varımı tam olarak anlayamayız. Fakat bu ihtimalin tersi ürkütücüdür: insan bilişinin tamamını anlamadan, ulamlamayı belki de tam olarak anlayamayız” (Markman, 1989, s. 11-12)

Aynı şekilde Damasio (1994/2006) imgeler ve düşünce arasındaki ilişkiyi ele alırken, imgelerin düşüncenin içeriği olarak görülmesi gerektiğini belirterek imgelerle ilgili şu şekilde açıklama yapmıştır:

“... hangi duyu tarzında üretildikleri ve bir şeyle ya da bir şeyleri içeren bir süreçle mi; yoksa belli bir dilde, bir şeye ya da sürece tekabül eden sözcükler ya da diğer simgelerle mi ilgili oldukları fark etmez. Bu imgelerin ardına saklanmış ve bizim hemen hiçbir zaman bilemediğimiz sayısız süreç, bu imgelerin zaman ve uzam içinde üretilmesine ve kullanılmasına yön verirler. Bu süreçler, yönlendirici temsillerin içinde saklı olan kural ve stratejileri kullanırlar. Bunlar bizim düşünmemiz için *şarttır*, ama düşüncelerimizin bir *içeriği* değildir” (Damasio, 1994/2006, s. 121).

Ulamlamanın rolünü Rosch (1978), “... uyarıcılar arasındaki sınırsız sayıdaki farklılıkları, davranış ve bilişsel düzeyde kullanılabilir miktarlara kadar azaltmak” (s. 29) olarak açıklamıştır. Üstelik nesneleri ulamlar olarak bir arada gruplamanın, dil edinim sürecinde “çok çeşitli nesne ve varlıkların ayrımını kavrama” (Graham ve diğ., 2010, s. 280) için gerekliliği ve önemi ortadadır. Gökmen ve Önal (2012), zihindeki kavramlaştırma becerisinin benzer ya da alakalı varlıkların bir araya toplanarak bir düzenleme yapılmasını sağladığını belirtmiştir. Belleğin sınırlarını göz önünde bulundurduğumuzda, Maviş (2011)’in dilde ekonomi yasasına yönelik açıklaması

mantıklı gelmektedir: “Hiyerarşik yükselen her bir basamakta edinilen öğelerin kullanımını olası kılan sistematik bir bilgi örüntüsü olmaksızın, dili anlamak, konuşmak, öğrenmek dil merdiveninin oluşumuna inanılmaz bir yük getirebilir” (Maviş, 2011, s. 129). Son olarak Evans ve Green (2006), kavramsal dizgenin merkezinde bulunan ulamlamanın, ansiklopedik denilebilecek bir bilgi ağı içinde kavramların nasıl örgütlendiğine ışık tuttuğunu belirtmektedir.

Ulamlama konusunda ilk tartışmalar, Batı felsefesinde ortaya çıkmış olup Aristo’ya kadar uzanır. Kavramla ilgili bu eski anlayış, klasik ya da geleneksel görüş olarak adlandırılır ve ‘gerekli ve yeterli şartlar’ ilkesi temeline dayanır. Bu görüşe göre, bir öğenin herhangi bir ulama dahil olduğunu iddia etmek için, ulamı tarif eden özelliklerin hepsine sahip olması gerekmektedir.

“Karmaşık bir C kavramının klasik bir çözümlemesi, C olmak için gerekli özel şartlar (ya da C olmak için yerine getirilmesi gereken şartlar) dizisini vermekte olup bu şartlar C olmak için yeterlidir (diğer bir deyişle, bir şeyin bu gerekli şartlar dizisinin her birini karşılaması, onun C olmasını gerektirir)” (Earl, 2006, para. 1).

Açıklamayı somutlaştırmak için, ‘öğretmen’ örneğini ele alalım. Öğretmen olmak için, insan türünden olmak gereklidir. İnsan türü olma gibi gerekli şartlar, ilgili ulamda yer alacak tüm üyelerce paylaşılmakta ve üyelerin hepsinin bünyesinde bulunmaktadır. Verdiğimiz öğretmen örneğini tersten düşündüğümüzde, öğretmen olmak ise insan türü olmak için yeterlidir. Aristocu görüşe dair bir ilkeler bütünü, daha ayrıntılı şekilde Löbner (2002, s. 175) tarafından (Gökmen, 2005b, s. 8 içinde) sunulmuştur:

“Her kavramsal sınıflamada;

*Ulamlama bir dizi durum ve özelliğe dayanmalıdır.

*Her durum ya da özellik kesinlikle gerekli olmalıdır.

*Durumların evet ya da hayır yanıtlarına dayalı olmak üzere salt ikili konumları olmalıdır.

*Ulam üyelerinin de evet ya da hayır yanıtlarına dayalı olarak salt ikili konumları olmalıdır.

*Ulam üyelerinin açık bağımlılıkları ya da benzerlikleri olmalıdır.

*Ulam içinde yer alan tüm üyelerin tanımları eşit olmalıdır” (s.8).

Sonuç olarak, bu görüş üyeler arasında belirgin sınırlar olduğu varsayımına dayalıdır. Gerçekten ögeler arasında net ve keskin sınırlar var mıdır? Bir öge, sadece A ya da sadece B mi olmalıdır? Ögeler, ait olduğu ulamları eşit düzeyde temsil edebilirler mi? Bu sorular, az sonra alacağımız Eleanor Rosch’un Öntür Kuramı sayesinde ciddi oranda cevap bulmaktadır.

Geleneksel sınıflama yönteminden farklı olarak algısal ulamlamayla ilgili örnek temelli modeller, her bir örneğin zihinde depolanıp yeni bir nesnenin bu örneklerle benzerlik oranına göre sınıflandırıldığını öne sürer (Cohen ve diğ., 2001, s. 1165). Cohen ve diğeri (2001), algısal ulamlama yargılarında sadece benzerlik kriterini öne çıkaran bir örnek temelli modelin ötesinde bir açıklamaya ihtiyaç olduğuna dair bulgular elde etmiştir. Bu modelin doğrulanması için daha çok çalışmaya ihtiyaç vardır. Dilde ekonomi yasasının olduğunu varsayarsak, bu modelin ne oranda geçerli olduğu sorgulamak gerekecektir. Bu tez çalışmasının içeriği gereği, örnek temelli modeller ele alınmayacaktır. Onun yerine, ulamlamanın ekonomik bir düzende

yapıldığını öne süren, daha açıklayıcı ve yaygın çalışılmış Öntür Kuramı incelenecektir.

Bu noktada, Wittgenstein’ın akraba benzeşmesi görüşünden bahsetmek yerinde olacaktır. “... akraba benzeşmesi görüşü, bir ulamı tanımlayan ve hiç birisinin gerekli ya da yeterli olmadığı özellikler havuzu olduğunu ifade etmektedir. Bir nesnenin bu ulamın üyesi olabilmesi için, belirtilen özelliklere yeterli miktarda sahip olması gerekmektedir” (Markman, 1989, s. 43). Buna ek olarak, Özcan (2011) akraba benzeşmesini şöyle açıklamaktadır:

“Kişinin girdiye yaklaşımının analitik kısmı ise, onu Wittgenstein’[1]n Türkçeye “akraba benzeşmesi” olarak çevrilebilecek, family resemblances kuramı çerçevesinde tanımlamaya çalışır. Wittgenstein “eğer bir nesne bir kavram altında başka nesnelerle gruplanmış ise bu nesne, en azından bir özelliğiyle, grubun diğer üyeleriyle benzerlik gösterir” der (Prien, 2004). Örneğin bir dikdörtgen “geometrik şekiller” kavramı altında yer alır. Bir dikdörtgen aynı kavram altında yer alan kare veya üçgen ile benzerlikler gösterir. Her üç şeklin birbirini kesen kenarları, kapalı alanları ve açıları vardır. Bu durumda kişi yeni girdinin tümünü, var olan bir girdinin tümüyle değil, yeni girdinin özelliklerini ayrıştırıp, o özellikleri bellekte var olan bilgilerin ilgili özellikleriyle benzeştirmeye ya da ilişkilendirmeye çalışır (bknz. Taylor ve Taylor, 1990:158)” (Özcan, 2011, s. 280-281).

Bazı durumlarda bir nesneyi belirli bir ulama dahil etmek, zihin için zorlayıcı olabilmektedir. Bazı nesnelerin herhangi bir ulama yerleştirilememesi ya da anlam özelliklerinden dolayı birden fazla ulama dahil olabilmesi üzerine geleneksel görüşe karşı soru işaretleri oluşmuş ve ulamlama düzenini daha iyi açıklayan bir kurama

ihtiyaç doğmuştur. Bu durum, ulamların sınırları hakkında, araştırmacıları sınırları olan ve olmayan ulamlardan söz etmek zorunda bırakmış, merakları bu konuya yöneltmiştir. Ulamların sınırlarıyla ilgili bu konuya bir örnek olarak, SEBZE ulamını ele alabiliriz. ‘Marul’ bir sebze olarak rahatlıkla kabul edilirken, ‘zeytin’ aynı ulama kolaylıkla dahil edilememektedir. Bu durumda, ‘zeytin’in sınırlarının belirsiz olduğunu, sebze ya da meyve olarak kolaylıkla adlandırılmadığını söyleyebiliriz. Diğer bir deyişle, ‘zeytin’ bulunduğu ulamı iyi şekilde temsil edememekte dolayısıyla kötü bir örnek olarak karşımızda durmaktadır. Öntür, ulamın merkezinde dururken, diğer öğeler, öntürün çevresinde dereceli olarak sıralanmaktadır. Bu dereceliliği ve ulam sınırlarının belirsizliğini göstermek için, Labov (1973) resim 1’i kullanmıştır. Görüldüğü üzere, baştaki BARDAK’tan KASE ve TABAK’a doğru sınırları belli olmayan bir geçiş vardır. Buradan yola çıkarak Aristocu görüşün tersine, Rosch ve diğerleri (1976)’ya göre “Mevcut bazı sebeplerden dolayı bir ayırım yapmanın gereksiz olduğu zamanlarda, bir uyarıcıyı diğerlerinden ayırt etmemek, organizmanın faydasıdır” (Rosch ve diğ., 1976, s. 173). Anlaşıldığı üzere, bu ifade dilde ekonomi yasasından bahsetmektedir.

Resim 1: Labov (1973)’ten nesne örnekleri



Ulamlama nasıl işlemekte ve ne tür bir süreci takip etmektedir? “İlginçtir ki nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılama yoluyla, gerçek dünyadaki çok yüksek sayıdaki varlıkları, daha yönetilebilir miktarlara etkili bir şekilde indirgemek

için nesneler için sınıflar oluşturabiliriz” (Newell ve Bülthoff, 2002, s. 114). ‘Zeytin’ kavramını bir ulama dahil etmek ya da o ulamın dışında tutmak için, Frawley (1992)’nin belirtildiği gibi, sınırlara, diğer bir deyişle benzerlik ve farklılıklara ihtiyaç duyarız. Graham ve diğerleri (2010), nesneler arasındaki ortak özellikler, nesneler birbirinden ayrı olduğunda okul öncesi dönemdeki çocuklar tarafından fark edilmiyorken, nesneler karşılaştırıldığında bu özelliklerin kolayca fark edildiğini gösteren bulgular sunmuştur. Çocuklarda nesnelerin adlandırılmasını ele aldığı çalışmasında Ameel ve diğerleri (2008), ilgili nesnenin özelliklerindeki farkların etkisinden bahsederek, “... bir özellikler bütünü, ileriki anlamsal gelişimdeki yeniden düzenlemeleri açıklamada kendi başına yeterli değildir” (s. 281) sonucuna ulaşmış ve yetişkinlerde adlandırma düzenini bile anlam özellikleri aracılığıyla aıklanmanın mümkün olmadığını iddia etmiştir.

Bu noktada ntr tanımlamak yerinde olacaktır. Rosch (1973), bir ulamın merkezindeki öğesi olarak nitelendirdiği ntr terimini ortaya atmıştır. Bir ntr, gerçek bir örnek ya da diğer örneklerin özelliklerinin birleşimi olabilir. Rosch’un klasik örneğini vermek gerekirse, KUş ulamında SERÇE bir ntr olabilir, diğer bir deyişle SERÇE’nin öntürlük değeri PENGUEN veya DEVE KUşU’ndan daha yüksek olabilir. ntr terimi, sözcük anlamlarını bileşen özellikleri ile değil, en net örneğe benzerlik oranına göre açıklamayı benimsemektedir (Yule, 1996). Bu aşamalı sınıflandırma durumu, ‘dereceli yapı’ ya da ‘hatları belirsiz sınırlar’ terimleriyle ifade edilmektedir. “Bilişsel sınıflandırma düzenimizin ntrlere bağlı olarak yapılandığına dair psikolojik kanıt vardır. şöyle ki bir kavramın bazı örnekleri diğerlerine göre daha tipiktir (ntre daha yakındır)” (Akmajian, 2010, s. 231). Kısacası bazı üyeler ntrle ortak birçok özelliğe sahip iken, diğerleri ntrnkilerle benzer özellikleri daha az

taşıyabilmektedir. Bu durumda, aynı ulama ait iyi ve kötü örneklerin, öntürlük derecesine göre belirlendiğini görüyoruz. Bu dereceli üyelikten dolayı “... prototipe çok benzeyen göndergeler kategori içinde kalırken, sınıra yakın olanlar her an kategori dışında kalabilirler” (Maviş, 2011, s. 137). Gökmen (2013), öntür kuramının öne sürdüğü modelin “... bazı üyelerin ait olduğu türü diğerlerinden daha iyi temsil ettiğini önceleyen derecelendirmeye dayalı bir sınıflama biçimi” (s. 166) olduğunu belirtmiştir. Bu görüşe koştur olarak Ward ve diğerleri (2009), kişinin oluşturduğu ulamların dereceli bir içyapısı olduğunu ve her bir örneğinin, ait olduğu ulamı farklı ölçüde temsil ettiğini öne sürmektedir. Gökmen (2013), anadili Türkçe olan çocuklarla yaptığı çalışmada öntürleri seçerken katılımcıların, ilgi alanlarına göre değil, o ulamın öntürüne en yakın öğelerden hareket ettiklerini ortaya çıkarmıştır, dolayısıyla zihindeki bu düzenin, ulamların içyapısına göre oluştuğunu görmekteyiz. Öntür kuramı çerçevesinde belirli ulamların öncelendiğini destekleyen diğer çalışmalar da mevcuttur (Gökmen ve Önal; 2012; Önal, 2011). Löbner (2002), Öntür Kuramı’nı dereceli yapı ve dereceli üyelik, öntürlerin en iyi örnekler olmaları, gerekli şartlar dizgesinin olmaması, akraba benzeşmesi, öntürlerin referans niteliği taşıması ve ulamların sınırlarının belirsiz olması gibi ilkeler altında özetlemektedir.

Çocukların anlamsal ulamları en iyi temsil eden öğeleri daha hızlı öğrendiklerini belirten Gökmen (2013), ayırt edici özellikler yerine en tipik öğelere bağlı olarak dil ediniminin gerçekleştiğini destekleyen bulgular sunmuştur. Ayrıca Rosch (1973), anlamsal ve algısal ulamların öntürler çevresinde odaklanıp odaklanmadığını tepki süresi kullanarak test etmiştir. Elde edilen bulgular, tümcelerin içinde öntürlüğü yüksek kavramlar varsa, tümceye daha hızlı yanıt verildiğini göstermiştir. Aynı şekilde Mervis ve Rosch (1981), temsil gücü yüksek öğelerin, düşük

olanlara göre daha hızlı işlendiğini, dolayısıyla verilen tepki sürelerinin kısa olduğunu belirtmiştir. Seferoğlu (1999), anadili Türkçe olan 200 yetişkin katılımcı üzerinde yaptığı öntür belirleme çalışmasında SEBZE ulamında ‘domates’, ‘patlıcan’, ‘ıspanak’ ve ‘yeşil fasulye’nin bariz şekilde öncelendiğini, dolayısıyla bulunduğu ulamı en iyi temsil eden öğeler olarak öne çıktıklarını tespit etmiştir. Bu bulguları Amerikan çocuklardan alınan bulgularla karşılaştırdığında, sonuçların birebir örtüşmediğini belirlemiş olup bu farklılığı, bulunulan coğrafi konumların farklı olması sebebiyle yetişen sebzelerin de farklılık göstermesine bağlamıştır. Aynı şekilde, KUŞ ulamıyla ilgili bulgular karşılaştırıldığında, farklılıklar ortaya çıkmıştır. Seferoğlu (1999) kendi bulgularında rastladığı, martı, leylek, bülbül ve kırlangıç öğelerinin yüksek öntürlük derecesine sahip olmasını, halk arasında bahsedilme sıklığı ile şiir ve şarkılara konu olmaya bağlamıştır. Aynı durumu tersinden düşünersek, aslında bu kuş türlerinin coğrafi konum, iklim şartları gibi değişkenlerden dolayı yüksek olmasının, halk dilinde ve edebi ürünlerde yansımaları görmenin mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Rosch (2011), bulunduğu ulamı en iyi şekilde temsil eden öntürlerin referans noktası olmasıyla ilgili olarak şu açıklamayı yapmıştır:

“Bu gösterim, bir şeyi bir ulamın üyesi olarak tespit etme ya da ulamı diğer bir şekilde kullanma gibi ulamla ilgili görevleri yerine getirirken insanların sıklıkla başvuracağı referans noktası olarak hizmet etmektedir. Bu terimi genel anlamda (yer tutucu olarak) kastederek, farklı çeşitte kavramların farklı çeşitte öntürler geliştireceği varsayımıyla, bu gösterimi öntür olarak adlandırdım” (Rosch, 2011, s. 99).

Cowles (2011), bir meslekte görülmeye alışmış cinsin adil yorumlamada etkisi olduğunu belirterek, bu etkinin daha uzun işleme süresi ile sonuçlanabileceğine işaret

etmiştir. Örneğin, kamyon şoförlerinin genellikle erkek olmasına rağmen, bu mesleği yapan kadınların da olduğunu bilmekteyiz. İngilizce bir konuşmada bir kamyon şoföründen bahsederken *she* adılını kullanmak, dinleyicinin zihninde işleme zorluğuna sebep olabilir. Erişirliği öne çıkaran aynı prensip, eşgönderimde de geçerlidir. Örneğin, *the bird* önceden bahsedilmiş bir narbülbülüne kolaylıkla gönderim yapabilir. Fakat aynı ifade, önceden bahsedilen bir penguene gönderim yapmak için kullanıldığında, öncül ile eşgönderim yapan ifade arasında alışılmış bir eşleşme olmadığı için daha fazla işleme yükü oluşturacaktır (Cowles, 2011). Eşgönderimsel işleme ile ilgili başlıca modelleri, Bilgi Yüğü Varsayımı (Almor, 1999) ve Merkezleme Kuramı (Grosz ve diğ., 1995) olarak gösterebiliriz. Diğer bir öntürlük etkisi, sözdiziminden verilebilir. Kelly ve diğerleri (1986)'ya göre, "sözlüksel ulaşılabilirliklerinden dolayı öntürler konumsal düzeyde tümce gösterimlerinde, özellikle de aynı dilbilgisel işlevde olduklarında, öntür olmayanlardan önce konumlanmalıdır" (s. 61). Örnek vermek gerekirse, 'Bu alanda ilerlemek istiyorsan, kesinlikle geometri ve topoloji almalısın.' tümcesinde dolaysız tümleç işlevindeki iki dersin birbirinden önce ya da sonra sıralanması, öntürün öntür olmayandan önce konumlanması ilkesine göre gerçekleşmiştir. Diğer bir öntürlük özelliğine örnek ise, Şoşoni dilinden gelmektedir. Şoşonice konuşucuları genel anlamda KUŞ'tan bahsederken, 'kartal' sözcüğünü kullanmaktadırlar (Hage ve Miller, 1976). Anlaşıldığı üzere, Glucksberg (1991)'in belirttiği gibi, öntür olan ulamı karşılayan bir sözcük, bir dilde kendine ait adı olmayan kavrama gönderim yapmak için kullanılabilir. Nadir de olsa, öntürlük etkisinin olmadığını öne süren çalışmalar vardır. Örneğin, Wingfield (1968), öntür kavramların öntür olmayanlara göre hızlı çağrılmasının söz

konusu olmadığını savunmaktadır. Fakat tez çalışmasının temeli gereği, bu varsayım sadece dikkate alınmış, fakat benimsenmemiştir.

Seferoğlu (1999), öntür kuramıyla ilgili bir uyarıda bulunarak sıkça düşülen yanılgıya bir aydınlık getirmek istemiştir.

“Unutulmaması gereken nokta Rosch (1975)’in de belirttiği gibi anlamsal ulamlar için tek bir prototip aramak veya tek bir prototip olduğunu ileri sürmenin mümkün olmadığıdır. Bu kuramda vurgulanmak istenen anlamsal ve algısal ulamlarda bütün öğelerin ulamları eşit derecede temsil etmediği ve bir ulam içerisinde mümkün olan göndergeler arasında ulamı en iyi temsil eden odak öğeler etrafında derece derece temsil yeteneği azalan diğer öğelerin bulunduğudır” (Seferoğlu, 1999, s. 87).

Ulamamanın öntürler çevresinde genel bir düzen takip ettiği ortadadır. Fakat bireysel deneyimlerin, yorumlamada çeşitliliğe yol açtığı da göz ardı edilemez. Örnek olarak, *domatesin* meyve mi sebze mi olduğu konusunda farklı kişilerin kolayca aynı fikirde olamamasını verebiliriz (Yule, 1996). Bilişsel olgunlaşma ve artarak gelişen anlamsal ağdan dolayı varlıkların kavramsallaştırılması, artan yaşla birlikte değişen bir süzgeçten geçirilir (Piaget, 1929; Piaget, 1930). Kavram alanları açısından sözcüksel edinim düzeylerini araştıran Gökmen (2005c) ise, ev eşyaları alt ulamına ait *televizyonun* sıklığını en yüksek olarak bulmuştur. Televizyonun çocuğun günlük etkinliklerinde önemli bir yer tuttuğu gerçeği ile ulaşılan bulgu arasında doğru bir orantı vardır.

Önal (2011), ulam türlerini; üst düzey, alt düzey ve temel düzey olmak üzere üç türde incelemiştir. Üst düzey ulamların öne çıkan özelliğini kendilerine ait bir şekilleri olmaması olarak belirtmiştir. Bu soyutluktan kaynaklı olarak “Bana hayvanın

resmini çizebilir misin?” şeklinde bir yönerge, çocuğun üst düzeydeki HAYVAN’dan temel düzeye inip bir köpek, kedi ya da koyun gibi bir hayvan türü çizmesiyle sonuçlanacaktır. Alt düzey ulamlar ise daha çok temel düzey ulamlara yakın olup, bu düzeydeki kavramlar birbirinden detaylarla ayrılırlar. Önal (2011)’in verdiği TÜFEK örneğinde, AV TÜFEĞİ ve MAKİNELİ TÜFEK karşılaştırılmış olup işlevsel açıdan ortak özellikleri çok olan bu iki alt düzey ulam, attığı mermi türü, mermi doldurma yöntemi, attığı mermi sayısı gibi ayrıntılarla birbirinden ayrılmaktadır. Temel düzeyde ise tarif edici fazlaca özellik bulunmakta olup bu ulam düzeyi, “tek bir zihinsel imgenin tüm bir ulamı temsil edebildiği en üst düzeydir” (Önal, 2011, s. 46). Ulam düzeylerini Tablo 1 ile basit şekilde gösterebiliriz.

Tablo 1: Ulam düzeyleri ve örnekler

üst düzey	HAYVAN
temel düzey	KUŞ
alt düzey	KEKLİK

Öntür ile temel düzey ulamı birbirinden farklı terimlerdir. Rosch (1978), öntür ulamlarının yatay konumda olduğunu, temel düzey ulamlarının ise düşey yönlü sınıflandırma ile gerçekleştiğini belirterek, bu farkı vurgulamıştır. Temel düzey ulamları, Sloutsky (2010), “istatistiksel olarak yoğun ulamlar” (s. 1250-1251) olarak farklı bir biçimde adlandırmaktadır. Temel düzeyde, Lakoff (1988)’e göre, insanlar en kolay şekilde kavrar, bilgiyi en hızlı düzeyde işler ve depolar. Aynı doğrultuda Zeyrek (1998), çocuklarda ilk adlandırma ve kavrama yapılarının bu düzeyde bulunduğunu belirtmektedir. Gökmen ve Önal (2012), temel düzey ulamlarının, öğelerin birbirine

yakın olarak algılandığı ortalama bir yapıda olduklarını belirterek bu düzeydeki öğelerin en hızlı tanınan ulamlar olduğunu hatırlatmaktadır. Üst düzey ve alt düzeydeki sözcüklerin, soyutlama gerektirdiğini biliyoruz. Dolayısıyla çocuklarda, sözyitimi ve özel ad yitimi olan bireylerde, temel düzey sözcüklerin daha kolay işleneceğini ve daha önce edinileceğini söyleyebiliriz. Markman (1989), sıralı düzende çocukların en önce temel düzey terimleri edinebileceğini belirterek, bu görüşü desteklemiştir. “Temel düzey sözcüklerin, öntürsel olmasının daha muhtemel olduğu ve sözyitimi olan bireylerde bu sözcüklerin daha sağlam kaldığı iddia edilmiştir” (Ahlsén, 2006, s. 82). Mandler (2004), 14 aylık bebeklerin bir eşleştirme deneyinde, model alınan nesnenin temel düzey ulamlarını seçmeye daha eğilimli olduğunu, genel kavramlardan ise kaçındıklarını belirtmektedir. Mervis ve Rosch (1981) ise, temel düzey ulamların, diğer düzeydeki ulamlara göre daha hızlı ediniminin gerçekleştiğini belirtmektedir. Temel düzey ulamlarının bu tür bir etkisinin, algısal-bilişsel yapıya ait faktörlerden değil, dilsel faktörlerden kaynaklandığını öne sürmüştür. Öntür Kuramı’nın kısa bir eleştirisini yapmak gerekirse, Seferoğlu (1999)’un aktardığı açıklamayı verebiliriz:

“Aitchison (1987) prototip kuramını şu açılardan eleştirmektedir: Öncelikle bir anlamsal ulamın prototip örneğinin hangi ayırıcı özelliklere sahip olduğunun çözümlenmesi ve bu özelliklerinin önem sırasına konması oldukça zordur (sf. 61). Ayrıca, sözcüklerin aklımızda prototipler etrafında odaklaşan kümeler halinde bulunduğunun kabul edilmesi ilk aşamadır. Bundan sonraki aşamada nedensellik ilişkileri kurmak oldukça zordur. Rosch’un prototip kuramına yöneltilen diğer bir eleştiri de deneklerin prototipleri seçerken yaşadıkları yerde en sık görülen veya en bol bulunan sözcükleri tercih edecekleridir. Fakat

prototipik örneklerin seçiminin yalnızca sözcük sıklığına (word frequency) bağlanması mümkün değil[i]dir. Örneğin Rosch'un araştırmalarında sebze ulamında en bol bulunan patates ve soğan yerine bezelye ve havuç, giysiler ulamında ayakkabı yerine mayo ve iç çamaşırı en prototipik örnekler olarak seçilmişlerdir. McClure'un araştırmasında da Avustralya'da mango çok bol bulunduğu halde prototipik bir meyve olarak algılanmamıştır" (Seferoğlu, 1999, s. 82).

Özetlemek gerekirse, sözcüklerin anlamlarına, özellikler bütünü sayesinde erişildiği görüşü bu tez çalışmasında benimsenmiştir. Çünkü bu özelliklerin hiçbirisi kendi başına yeterli ve gerekli değildir. Seferoğlu (1999), Öntür Kuramı üzerine yapılacak çalışmaların, sözcükler ile zihinsel sözlükteki birimlerin arasındaki anlam ilişkisini açıklayarak, insan zihni ile ilgili araştırmalara katkı sağlayacağını belirtmiştir.

2.2. Deyim Anlamlandırma ile İlgili Kuramlar ve Çalışmalar

Deyimlerin kavranması ile ilgili terimler, kuramlar ve çalışmalar bu bölümde verilmiştir.

2.2.1. Değişmeceli dil ve deyim üzerine

Dilbilimin yan alanı olan anlambilim, insan zihninin çalışma düzenini açıklamaya yönelik değerli veriler sağlamaktadır. Sözcüklerin anlamlarından yola çıkarak, zihindeki kavramların nasıl depolandığına ve nasıl geri çağrıldığına yönelik bulgular elde edilebilmektedir. Bu noktada, sözcüklerin kavramsal yapısını açıklamak, kısmen de olsa zihnin doğasını açıklamaya eş değerdir. Löbner (2002), anlambilimin

hedeflerini “sözcüklerin ve tümcelerin anlamlarını meydana çıkarmak ve onların doğasını ortaya koymak” (s. 4) olarak belirtmiştir. Bu amaç çerçevesinde, anlambilim ve edimbilim çalışmaları, çeşitli dil yapılarının anlamlarını ele almışlar, bu yapılardan değişmeceli dil ise, Freudyenlerin metaforları bilimsel düzlemde ele almaları sayesinde söz sanatı olmaktan çıkmıştır (Hoffman ve Honeck, 1980). Değişmeceli dil, doğası gereği ilgi çeken konulardan birisi olup, ruhdilbilimcilere “geniş ve verimli bir oyun alanı” (Gardner ve diğ., 1978, s. 30) sunmaktadır. İmer ve diğerleri (2011), değişmeceyi “bir sözcüğün ya da dizimin gerçek anlamı dışında kullanılması” (s. 82) olarak tanımlamakta iken, Glucksberg (1991) “konuşucu anlamı” (s. 146) olarak tarif etmiş ve dil anlamının tersi olduğunu öne sürmüştür. Değişmeceli dil türleri arasında; deyim, metafor, atasözü, metonomi, ironi ve iğneleme sayılabilir. Deyimin kendi anlamının, parçası olan sözcüklerden bağımsız olduğunu savunan Chaika (1982), deyimini iyi bir dolaylı gönderim örneği olduğunu öne sürmektedir. Cain ve diğerleri (2009) ise, “Deyim, bağlama dayalı olarak (bazen) hem gerçek hem de değişmeceli anlamı olan değişmeceli bir dil biçimidir” (s. 280) tanımını yapmıştır. Bu noktalar dikkate alınarak deyimlerin yeni açılardan incelenmesi, Taylor (2002)’nin belirttiği gibi, derin genellemeler yapmamıza yardımcı olduğu sürece, dilin doğasının ortaya çıkarılmasına ışık tutacaktır.

Deyimler, sadece dilin iç yapısı ve zihin hakkında değil, aynı zamanda kültür hakkında ipuçları vermektedir. Pei (1966)’nın örneğini ele alalım:

“İtalyanlar, çoğu Latin ırkları gibi, ciddi oranda ekmek yiyen kimselerdir. İtalya’nın ekonomisi, bizdeki gibi, ekmeğin yemek masasında önemsiz bir süs olmasına müsaade etmemektedir. Dolayısıyla ‘ekmekle yenilebilen herhangi bir şey’ anlamına gelen ve kapsamlı bir terim olan *companatico* sözcüğünü

oluşturmuşlardır. Aynı zamanda İtalyancada ‘ekmeğini ve şarabını kazanmak’tan bahsedilmekteyken, İngilizcede ‘ekmeğini ve tereyağını kazanmak’ vardır” (Pei, 1966, s. 234).

Bu örnek, kültürle deyimler arasındaki canlı ilişkiye işaret etmektedir. Bu ilişki iki taraflı olup, deyim ve kültür birbirinin yansıması gibidir. “Bir kültürün ortak düşünme şeklini yansıtan kalıplaşmış kestirme ifadeler olan deyimler, o toplumun üyelerinin zihinlerinde yer alan duygu şemalarını ortaya çıkarmada önemli bir rol oynamaktadır” (Baş, 2014, s. 65).

Değişmeceli anlatımı kavrama süreci, ilk önce gerçek anlamlandırmanın ötesine geçmeyi, sonra konuşucunun neyi kastettiğine yönelik doğru tahminde bulunmayı kapsamaktadır. Bu bakımdan, değişmeceli dile ait özel bir işleme dizgesinin bulunup bulunmadığı, diğer bir tartışma konusu olmuştur. Langacker (1983), bilişsel anlambilim alanında baş yapıt niteliğindeki *Foundations of Cognitive Grammar* kitabında, değişmeceli dili kendine özel bir tasarımla değil, diğer dil olguları gibi bütünün bir parçası olarak ele alan, onu bir sorun olarak değil, sorunun bir çözümü olarak gören bir dilbilgisine ihtiyacımız olduğuna işaret etmiştir. Gibbs ve Colston (2006), değişmeceli dil türlerinin birçoğunun, gerçek anlamı yansıtan yapılar gibi yorumlandığını öne süren çalışmaların fazlaca olduğunu belirtmiştir. Aynı doğrultuda, Hoffman ve Honeck (1980), değişmeceli dilin anlamlandırılması için özel bir dizgenin olmadığını, dünya bilgisi, kodlama, sezdirim, çıkarım gibi genel dil sorunsallarını içeren aynı düzenin değişmeceli dil için de işlediğini öne sürmektedir. Yine bu yöndeki bir yönelim olan Sözcüksel Temsil Varsayımı’na göre, deyimler herhangi bir sözcük gibi, sözlükçeden aynı düzende çağrılmaktadır (Swinney ve Cutler, 1979). Diğer yandan, deyimlerin, normal sözlükçenin bir parçası olmayan özel bir liste içinde

depolandığını ve bu listeden çağrıldığını kabul eden varsayımlar (ör., Deyim Listesi Varsayımı) vardır. Deyim Listesi Varsayımı üzerinden devam etmek gerekirse, deyimleri içeren bu listeye erişim, “deyim modunda” (Bobrow ve Bell, 1973, s. 346) özel bir işlem ile, gerçek anlamın işlenmesinden farklı olarak gerçekleşir. Fraser (1970) ise, deyimleri oluşturan sözcüklerin deyim anlamına bir katkı yapmadığını ve deyimlerin ise kalıplaşmış sözcük toplulukları olduğunu öne sürmüştür. Farklı görüşleri yansıtan tüm bu tanımlardan yola çıkılarak, tez çalışmasının bu bölümünde, deyimlerin bütünleşik yapılar olduğunu destekleyen ve buna karşıt kuramlar, ilgili çalışmalarla birlikte verilecektir. Ele alınan kuramlar, farklı başlıklar altında olsa da, aslında bütünleşiklik görüşüyle ilgili tutumlarına göre iki kutupta ele alınabilirler. Bütünleşikliğe karşı çıkan görüşlerin hepsi, öngörülen deyimsel anlamın zihinde depolanıp, oradan çağrıldığını varsaymakta, ama bu anlama ne zaman ve ne şekilde erişim sağlandığı konusunda birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Bütünleşikliği destekleyen görüşlere göre, deyimsel anlam, deyim bileşenlerinden yola çıkarak oluşturulmakta olup bu yöndeki görüşler, değişmeceli anlamın oluşturulma yöntemi ve gerçek anlama erişimin gerçekleştiği sıra konusunda aralarında ayrılmaktadırlar.

2.2.2. Standart Edimsel Model

Değişmeceli dilin anlamlandırılmasını ele alan kuramlardan geleneksel olmuş ve en yaygın olarak bilineni, konuşma sezdirimleriyle ilgilenen Grice’in kuramıdır (Grice, 1989). Bu kuram, standart edimsel görüşün kapsamında olup, konuşmaya dahil olanların bir takım iletişim ilkelerini gözlemlemesi sonucu değişmeceli dilin kavranması için gerekli çıkarımların yapılabildiğini iddia eder (Grice, 1989). Standart Edimsel Model, buna ek olarak, değişmeceli yapının gerçek anlamına erişimin

kesinlikle gerçekleştiğini ve bu işlemin değişmeceli anlama erişimden önce tamamlanığını ne sürmektedir (Holtgraves, 2005). Giora (2002) bu görüşü şöyle açıklamaktadır:

“zellikle Standart Edimsel Model, gerçek anlama geçici bir öncelik tanımaktadır. Bu yüzden gerçek ve değişmeceli dilin başlangıçtaki anlamlandırılması özdeş olmalıdır: ilk olarak sözcenin gerçek anlamına erişim gerekmektedir. Gerçek anlamın yorumlanması için bu yeterli iken, değişmeceli dil ileri bir işleme gerektirmektedir. Değişmeceli dil için, ilk zorunlu gerçek anlamlandırma basamağı, bağlamsal bilgiye uyarlanmaya yönelik seçimli bir basamak ile tamamlanmakta olup, bağlam düzeyine uyumlu anlam türetme ile sonuçlanmaktadır” (Giora, 2002, s. 489).

Deyimi sıradan ve uzun bir sözcük olarak kabul eden bu model, iki noktada eleştirilmektedir. İlk olarak, Gibbs (1980)’in gösterdiği gibi, gerçek anlama erişim her zaman ilk sırada gelmemektedir. İkinci olarak, Standart Edimsel Model’in değişmeceli anlama erişimin seçimli olduğunu öne sürmesi, karşıt tartişmaları tetiklemiştir. Bu tartişmalardan önemli bir tanesi, Gildea ve Glucksberg (1983)’n belirttiği gibi, değişmeceli anlam görmezden gelinemez, bağlam içinde gerçek anlamın ağrıştırıldığı durumlarda bile.

2.2.3. Sözcüksel Temsil Varsayımı

Deyimlerin zel bir liste içinde depolandığını kabul eden Deyim Listesi Varsayımı, deyimleri içeren bu listeye erişimin, özel “deyim modunda” (Bobrow ve Bell, 1973, s. 346), gerçek anlamın işlenmesinden farklı olarak, gerçekleştiğini öngörmektedir. Bu varsayıma karşıt olarak, Swinney ve Cutler (1979), işlenmekte olan

anamlardan seçilmesi en muhtemel olanını bilinçli erişim için hazır eden bir karar aygıtının varlığını kabul etmek gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla gerçek ve değişmeceli anlamlar için aynı işleme süreci geçerli olmakta, bu süreçte karara etki eden önemli bir kriter olarak, bağlam karşımızda durmaktadır. Swinney ve Cutler (1979), Sözcüksel Temsil Varsayımı'na koşut olarak, deyimler için özel bir işleme sürecinin olmadığını, ayrıca deyimlerin ortak bir sözlükçede depolanmadığını ortaya koymuştur. Anlaşıldığı üzere, bu varsayım deyimse anlamların, zihinden çağrıldığını iddia etmesiyle, bütünleşikliği reddetmektedir. Dolayısıyla deyim, uzun bir sözcük olarak ele alınmakta ve tanımlanmaktadır. Swinney ve Cutler (1979)'a göre, "En basit haliyle deyim, kendisini oluşturan her bir sözcüğün anlamından kendi anlamı türetilmeyen bir ya da daha fazla sözcükler dizisidir" (s. 523). Bu tanımdan, deyimlerin bütünleşik olabileceğinin ve saydamlık derecesinin deyimden deyme değişebileceği gerçeğinin göz ardı edilmiş olduğunu anlamaktayız. Gerçek ve değişmeceli anlamın eş zamanlı işlendiğini savunan Sözcüksel Temsil Varsayımı'na karşı çıkan Gibbs (1985), deyimlerin gerçek ve değişmeceli anlamlarının rastgele işlenmediğini iddia ederek, Swinney ve Cutler'ın modeli ile ilgili olarak şu açıklamayı yapmıştır:

"Swinney ve Cutler'ın modeli çekici gelmektedir, çünkü deyim işleme için özel bir modu şart koşturmamaktadır ve de deyimleri tek sözcükler olarak anlamlandırıldığı öngörüsünü benimsemektedir. Fakat deneylerinin sonuçları, aynı zamanda değişmeceli yorumlamalar işlenirken, insanların deyimlerin gerçek anlamlarını çözümlediklerini kendi başına göstermek zorunda değildir" (Gibbs, 1985, s. 467).

2.2.4. Doğrudan Erişim Görüşü

Gibbs (1985), gerçek anlama yönelik hiç bir çözümleme olmaksızın, değişmeceli anlama erişimin mümkün olduğunu, bulgularına dayanarak belirtmektedir. Bu durumun, özellikle deyimlerin yüksek tanınırlığa ve uzlaşımsal değişmeceli anlamlara sahip olduklarında geçerli olduğunu eklemektedir. Özetle, bir ifadedeki her bir sözcüğe bakmalarına rağmen, kişiler bütünleşik ya da gerçek anlama dair bir işleme yapmıyor olabilirler. Uygun bağlam olduğu zaman, değişmeceli anlama doğrudan erişim kaçınılmazdır.

Bu yaklaşımda, bağlamsal bilginin, sözcük düzeyinde işlemlerle etkileşime çok erken girdiği belirtilmektedir. Zengin ve destekleyici bir bağlam, anlamlandırmayı önemli oranda etkiler, bu sebeple bağlama uygun yorumlamalar (bağlama uygun düşmeyen yorumlamalar bu sürece dahil olmadan) doğrudan seçilir (Giora, 2002). Kişiyi gerçek anlama yönelten güçlü bağlamlarda deyimleri okuduklarında bile, kişilerin bu ifadelerin değişmeceli anlamlarını, bağlama uygun gerçek anlamlara erişim sağlamadan, kendiliğinden çözümlediklerini Gibbs (1980) göstermiştir. Haliyle bu görüş, deyimlerin bütünleşik olduğunu kabul eden görüş dışında kalmaktadır. Bu görüş, bağlamı çok fazla öne çıkarması ve bağlam dışı anlamı tamamen göz ardı etmesi sebebiyle, fazlaca iddialı kalmaktadır.

2.2.5. Bütünleşikliğe karşı diğer varsayımlar ve çalışmalar

Palmer (1981), deyimleri ölü metaforlar olarak kabul etmektedir. Bu görüşe göre, deyimler önceleri metaforik iken, zaman içinde bu değerini kaybedip gerçek anlamlı sözcük öbekleri haline geldiler. Bu şekilde yıllar boyu kullanıma bağlı olarak, deyimler sabit ve uzlaşımsal anlamlar kazandılar (Ackerman, 1982). Ölü metafor

görüşüne koşturarak, üretici dilbilgisi odaklı araştırmalar (Chomsky, 1965; Fraser, 1970; Schweigert, 1986), deyimlerin parçalarına ait anlamların, deyimden değişimci anlamına bir etkide bulunmadığını, dolayısıyla deyimlerin bütünleşik olmadıklarını öne sürmüşlerdir. Titone ve Connine (1999)’a göre, dönüşümlü dilbilgisi deyimden iki çeşit sözdizimsel biçimden olduğunu ve bu biçimlerin aynı deyim ifadesinin iki farklı aşaması olduğunu kabul eder, dolayısıyla dönüşümlü dilbilgisinin, sözdizim esnekliği konusunda aşırı derece tutumlu olduğu ortadadır. Ölü metafor iddiasına karşıt olarak, bir dizi çalışma (Gibbs, 1992; Gibbs ve O’Brien, 1990; Nayak ve Gibbs, 1990), deyimlerin ölü metaforlar olmadıklarını, anlamlarının keyfi bir dizgeye göre oluşmadıklarını, aksine usamlama ve düşünme faaliyetimizde hep bulunan “metaforik düşünce şemaları” (Gibbs, 1992, s. 504) ile yakından bağlantılı olduklarını ortaya koymuştur.

Cacciari ve Tabossi (1988), tümcenin her bir sözcüğüne ait anlamın, sözlükçeden çağrıldığını iddia eden dil işleme görüşüne, deyimlerin karşıt kanıt oluşturduğunu belirtmektedir. Ayrıca aynı araştırmacılar modaliteler arası hazırlama deneyleriyle, bazı sonuçlar ortaya koymuşlardır. Buna göre, “Eğer bir deyimden saptanma noktası, dizilişin başlarında olursa, dizilişin sonunda sadece değişimci yorumlama olacaktır. Şayet saptama, dizilişin sonuna kadar herhangi bir yerde olmazsa, o zaman değişimci yorumlama ortaya çıkmadan, gerçek yorumlama gözlemlenmelidir” (Cacciari ve Tabossi, 1988, s. 679).

Ackerman (1982), deyimlerin edinimi konusunda iki model önermiştir. Birincisine göre anne-baba, herhangi bir sözcüğü öğretir gibi, deyimden anlamını çocuğa öğretmektedir. İkinci modele göre ise, “bir deyimden sabit sözcük anlamını öğrenmek yerine, çocuklar bir deyimden öbeğin gerçek anlamlı yorumlamasına

erişmek, bu yorumlama ve bağlamsal bilgi arasındaki uyumsuzluğun farkına varmak, bir kaç deneme ve yanılma süreci sonunda bir deyimisel yorumlama oluşturmak zorunda olabilirler” (Ackerman, 1982, s. 452). Ayrıca araştırmacı, bu modeller yetersiz olduğu için, üçüncü bir modele ihtiyaç olduğunu işaret etmiştir. Bu modele göre, birinci ve üçüncü sınıflarda deyimisel yorumlamaların, sadece deyimisel yapıları değişmeceli anlama yöneltten bir bağlamda nasıl yapıldığını açıklamak gerekir. Deyimlerin değişmeceli anlamlarına erişim, küçük çocuklarda bütünleşik değildir, dolayısıyla bileşen anlamların bulunmasına yönelik bir işlem de söz konusu değildir. Daha ziyade, deyimler de dil gelişimi sürecinde herhangi bir sözcük gibi öğrenilmektedir (Ackerman, 1982). Nayak ve Gibbs (1990), deyim anlamlandırma ile o deyimle ilgili kavramsal alan arasında bir bağ olduğunu belirterek, deyimlerin sözlükçede anlam alanlarına göre öbeklendiklerini altı farklı deney sonrası göstermiştir. “Anlamsal olarak, deyimler tekil birimlerdir, fakat sözcükler gibi tekil dilbilgisel birimler değildir, çünkü *kick the bucketed** şeklinde geçmiş zaman çekimleri mevcut değildir” (Palmer, 1981, s. 36). Glass (1983) ise, değişmeceli anlama yönelik yorumlamaların, gerçek anlama yönelik olanlarla aynı anda sözlükçeden çağrıldığı sonucunu çıkartmıştır.

Titone ve Connine (1999), karşılaşılma sıklığı olarak tanımladığı tanınırlığın, bütünleşiklik karşıtı görüşe destek sağladığını belirtmektedir. Tanınırlık, Crutchley (2007)’de, “bir çocuğun belirli bir deyime ne oranda maruz kalmış olabileceğine yönelik tahmin” (s. 205) olarak tanımlanmaktadır. Tanınırlık sayesinde deyimlerin de sözcükler gibi daha hızlı işlendiği sonucuna ulaşan Nippold ve Taylor (1995), deyimlerin tanınırlığı konusunun, deyimın günlük ya da yazılı dilde ne sıklıkla geçtiği ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Schweigert (1986) ise, tanınırlığın hem gerçek hem de

değişmeceli anlama erişimde kolaylık sağladığını bulmuştur. Nippold ve Taylor (2002), yaş ile tanınırlık arasında bir doğru orantı olduğu ve tanınırlık kriterinin deyimleri kavramada etkili olduğu bulgusunu sunmuştur. Dolayısıyla deyimlerin tek parça sözcük olarak zihinden çağrılması görüşü, tanınırlığı yüksek deyimlerden gelen verilerle desteklenmektedir. Bütünleşik olmayan deyimlerde değişmeceli anlam bileşen sözcüklerden çıkartılamayacağı için, yola çıkabileceğimiz en iyi ipucu deyim tanınırlığı olacaktır (Caillies ve Le Sourn-Bissaoui, 2006). Cain ve diğerleri (2005), bir deyim tanınırlığı düşük olduğu ve değişmeceli anlamın kişinin sözlükçesinde bulunmadığı durumlarda, deyim saydamsa anlamsal çözümleme yapıldığını belirtmiş, bağlamın olması durumunda ise, bağlamsal bilgiden yararlanıldığını öne sürmüştür. Aynı doğrultuda Ortony ve diğerleri (1978), tanınırlığı düşük deyimleri kavramanın anlamsal çözümleme ile mümkün olmadığını, dolayısıyla deyim anlamlarını öğrenmenin şart olduğunu belirtmiştir. Uzlaşımsal anlamı, Mini ve diğerleri (2011), “süreç içerisinde kazandığı tüm olası yan anlamlarıyla bir dili konuşan bir topluluk tarafından, geniş çapta kabul edilen ve kullanılan anlam” (s. 9) olarak tanımlamaktadır. Buradan yola çıkarak uzlaşımsallığın, aslında yoruma açık deyim anlamlarından farklı olduğunu, dolayısıyla toplumun tek bir anlama yöneldiğini, o anlamın değişmeceli anlam haline geldiğini söyleyebiliriz.

Deyimlerin kalıplaşması, sadece sözlüksel temsil düzeyinde olmak zorunda değildir. Bu kalıplaşma, aslında kullanım sürecinde gerçekleşmiş olabilir. Dolayısıyla deyimleri toplum içinde kullanımları üzerinden anlamaya çalışmak, işimizi kolaylaştıracaktır, dili biçimsel ve gerçek anlamıyla kurumsallaştırma çabasıyla değişmeceli dili sorunmuş gibi ele alan çalışmalar değil (Forrester, 1995).

2.2.6. Dereceli Belirginlik Varsayımı

Yeni modellerden en bilineni, belki de Dereceli Belirginlik Varsayımı'dır (Giora, 2003). Bu görüşe göre, ancak belirgin sözcük anlamlarına erişildikten sonra, değişmeceli anlam ortaya çıkabilir. Belirgin anlamdan kasıt, değişmeceli anlam değildir. Dolayısıyla tüm dilsel yapının sözcüklerine ait gerçek anlamlar çözümlenmeden, değişmeceli anlama erişim gerçekleşebilir (Gibbs ve Colston, 2006). Bu noktada, anlam belirginliği kavramının kapsamını belirlemede zorluklar yaşandığından bahseden Gibbs ve Colston (2006), bu duruma kendi tanımıyla açıklık getirmektedir: “Belirginlik, dereceli bir kavramdır ve sıklığı yüksek, uzlaşımsal ya da öntürsel/sterotipik olan işlemleri kapsar” (s. 842). Ayrıca Giora (2003), sözcüklerin belirgin işlemlerinin, bağlama bakılmaksızın, zihinsel düzlemde doğrudan işlendiğini belirtmektedir. “Sadece belirgin anlamlar bağlamsal olarak bağdaşmaz olduğunda, fazladan işlemeye ya da güçlü bir bağlama gerek duyulur” (Giora, 2002, s. 492). Sözcüklerin belirginliği ile uzlaşımsallık, sıklık, öntürlük ve tanınırlık arasında yakın ilişki bulunmaktadır (Giora, 2002). Gerçek anlamın mı yoksa değişmeceli anlamın mı daha önce etkin hale geldiği üzerine odaklanan tartışmalardan farklı olarak, Dereceli Belirginlik Varsayımı aslında belirgin olan anlamın öne çıktığını, dolayısıyla bu süreçte bağlamın büyük rol oynadığını öne sürmüştür. Değişmeceli dili ele alan çeşitli çalışmalar (Giora, 2002; Giora, 2003; Giora ve Fein, 1999), bu varsayımı destekler nitelikte veri sağlamıştır. Gernsbacher ve Robertson (1999), gizilleme işlevli bilişsel bir mekanizma sayesinde fazlalık yapan ve konuyla ilgisi olmayan bilginin bastırılarak, asıl olan bilginin öne çıkartıldığından bahsetmektedir. Gizilleme, deyimlerin anlamlandırılma sürecini açıklamamıza da yardımcı olmaktadır. Giora ve Fein (1999)'a göre, Dereceli Belirginlik Varsayımına bağlı olarak, belirgin

yorumlamalar, belirgin olmayanlara göre daha etkin hale gelirler. Yüksek derece belirginliği olan anlamların daha önce işlendiği (Giora ve Fein, 1999) düşüncesi, aslında öntürlük kavramına yüklenen görevle çok benzerdir. Bir ulama ait kavramın öntür olması, o kavramın aynı zamanda belirgin olması demek olmaktadır ki bu belirginlik, o kavrama ait anlamın zihinde daha önce işlenmesi anlamına gelmektedir. Giora ve Fein (1999)'a göre, bir ifadenin belirgin olabilmesi için, bağlama dayalı herhangi bir işlem gerçekleşmeksizin, sözlükçede bulunan ilintili diğer anlamlar arasından, o ifadenin yorumunun çıkartılması koşulu bulunmaktadır. Buna bağlı olarak, Giora ve Fein (1999), daha belirgin gerçek anlamın, daha az belirgin metaforik anlama göre daha yüksek oranda etkin hale geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Giora ve Fein (1999), gerçek anlamı öne çıkaran bağlamlarda metaforik anlamın zihinde etkin hale gelmesinin, değişmeceli anlamın gizillenmesi ile gerçekleştiği sonucuna varmıştır. Aynı düşüncüyü paylaşan Gibbs ve diğerleri (1989), bütünleşik deyimisel anlam ile gerçek anlamın işlenmesi arasında benzerlik olduğunu, fakat bu iki anlam türü zihinde farklı metaforik bilgilere bağlı olduğu için, anlamlandırılma süreçlerinin de farklılaştığını belirtmiştir.

2.2.7. Yetersiz Belirtme Modeli

Bu modele göre bağlam, farklı sözcük anlamları arasında seçim yapmak için değil, yeterince belirtilmemiş ya da çok genel olan anlamları daha özel yorumlamalara dönüştürmek için işlev görmektedir (Gibbs ve Colston, 2006). Dil işleyici, ilk başta sözcüğün hem değişmeceli hem de gerçek anlamına uyumlu bir yorumlamaya erişim sağlar. Fakat zaman içerisinde dil işleyici, sözcüğün uygun anlamına odaklanmak için bağlamdan faydalanır. Bu süreçte bağlamın belirginliği ile odaklamanın hızı arasında

doğru bir orantı vardır (Gibbs ve Colston, 2006). Gerçek ve değişmeceli anlamlar için ayrı dil işleme süreçlerinin olmadığını öne süren bu modelin cevaplayamadığı soru, sözcükle karşılaşıldığında erişilen belirtilmemiş anlamı neyin oluşturduğudur (Gibbs ve Colston, 2006).

Caillies ve Le Sourn-Bissaoui (2008), zihin kuramı gelişimi ile değişmeceli anlam arasındaki bağlantıyı ele aldığı araştırmasında, bütünleşik deyimlerin kavranmasında sözlü beceri ve yaş önemli iken, sözlü beceri ve ikinci sıradan inanışı anlamının, diğer bir deyişle gerçek anlama yönelik yorumlamanın yanlış bir temsil ya da inanış olduğunu fark etmenin, bütünleşik olmayan deyimlerin kavranmasında önemli rol oynadığını ortaya koymuştur.

2.2.8. Bütünleşikliği destekleyen diğer kuramlar ve çalışmalar

Levorato ve Cacciari (1999)'a göre anlamsal çözümlenebilirlik, bileşen sözcüklerin ve deyimın anlamsal yapısına dayalı olarak, konuşucunun deyimsel anlamı ne oranda kavrayabildiğidir. Bu doğrultuda olan Üst anlam Varsayımı (Nippold ve Rudzinski, 1993), özellikle saydam deyimlerin, kısmen de olsa kendilerini oluşturan sözcüklerin çözümlenmesi yoluyla öğrenildiğini öne sürmüştür. Aynı yönde Smolka ve diğerleri (2007), deyimleri oluşturan eylemleri ele aldığı çalışmasında, değişmeceli yorumlamaların, gerçek anlamların etkin hale gelmesine engel olmadıklarını göstermiştir. Löbner (2002)'ye göre bir ifade, basit de bütünleşik de olsa, anlamının bütünleşiklikten türetilmediği durumda ve sadece bilinmesi gerektiği bir durumda, sözcüksel bir anlam taşır. Bu anlam, zihinde kalıcı olarak depolanmaktadır.

Lacroix ve diğerleri (2010), deyimı “genellikle gerçek anlamıyla yorumlanabilen, fakat özgül bir bağlamda kullanıldığında değişmeceli bir anlam alan

değişmeceli bir deyiş” (s. 608) olarak tanımlarken, uzlaşimsallık, tanınırlık ve saydamlık gibi değişkenleri belli ki göz ardı etmiştir. Şüphesiz bağlamın yorumlama üzerindeki etkisi büyüktür, fakat saydam bir deyime ait her bir sözcüğün gerçek anlamından yola çıkarak, deyimi hiç bilmeyen bir çocuk deyimden değişmeceli anlamını kestirebilir. Her şeyden önce, deyimlerin saydamlığına ve bütünleşikliğine göre sınıflandırıldığını düşünürsek, tek bir deyim tanımının yeterince kapsamlı olmasının zor olduğu görülmektedir. Geçirimsiz deyimlerin anlamlandırılmasında, bağlama dayanarak çıkarım yapmaya özellikle ihtiyaç olabilmektedir (Cain ve diğ., 2009). Diğer yandan saydam deyimlerin anlamına erişimde, deyim bileşenlerinin çözümlemesi yapıldıktan sonra, bağlam devreye girip ek denetleme işlevi görmektedir (Cain ve diğ., 2009). Saydamlık, diğer bir deyişle anlamsal çözümlenebilirlik, Cain ve diğerleri (2005)’e göre, “bir deyimden gerçek ve değişmeceli anlamları arasındaki uzlaşımın düzeyi” (s. 67) olarak açıklanmaktadır. Hung ve Nippold (2014) saydam deyimlerde değişmeceli anlamı, gerçek anlamın metaforik uzantısı olarak ele almış, dolayısıyla geçirimsiz deyimlere oranla, bu deyimlerin daha kolay anlamlandırıldıklarını belirtmiştir. Cain ve diğerleri (2005), bağlamdan çıkarım ve anlamsal çözümleme becerilerinin gelişimlerinin birbiriyle ilişkili olduğunu, ayrıca değişmeceli dil becerisiyle ilgili en önemli etmenin bağlam olduğunu göstermiştir.

Mini ve diğerleri (2011), ayrıştırmayı savunan varsayıma bağlı olarak, deyimden her bir bileşenin zihindeki sözlükçeden çağrılıp, diğer bileşenlerin anlamıyla bir araya getirilerek, deyimden anlamının oluşturulduğunu belirtmiştir. Bu süreç, erişim hızı ve tepki türü gibi ölçütlerle ortaya çıkarılmaktadır. Normal bütünleşik deyimlerde, bileşenlerin değişmeceli anlama katkıda bulunduğunu Gibbs (1991) hatırlatmıştır. Normal olmayan bütünleşik deyimlerde ise, bileşenlerden birisinin göndergesi,

metaforik olarak tanımlanabilir. Bütünleşik olmayanlarda ise deyim anlamı, bileşenlerden yola çıkılarak kestirilemez (Caillies ve Le Sourn-Bissaoui, 2006). Bu son türün, geçirimsiz deyim olduğunu hatırlatalım. Bütünleşik olmayan deyimler ise, sözcük dizgesi ile değişmeceli anlam arasında keyfi bir bağ kurularak öğrenilmektedir (Gibbs, 1991). Bütünleşik deyimleri anlamak, gerçek anlama yönelik yorumlama yapmanın ötesine geçen bir stratejiye sahip olmayı ve bileşen sözcüklerin anlamlarından yola çıkarak değişmeceli anlamı kestirebilmeyi gerektirmektedir (Levorato ve Cacciari, 1999). Bu noktada, iki önemli terimin karıştırılmaması gerekmekte olup, bu ayrımı net bir şekilde veren Caillies ve Le Sourn-Bissaoui (2006)'ya göre, "Saydamlık, bir deyişin gerçek anlamı ile değişmeceli anlamı arasındaki bağı ifade etmekte; öte yandan bütünleşiklik, her bir bileşen sözcük ile deyişin değişmeceli anlamı arasındaki bağı ifade etmektedir" (s. 193). Nunberg ve diğerleri (1994), bir ifadenin deyimsel olarak birleşmiş olması ile o ifadenin saydam olmasının aynı anlama gelmediğini hatırlatarak, konuşucunun değişmeceli anlamı o ifadeye bakarak çıkartabilmesinin saydamlık olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca deyim olmayan ifadeler de saydam olabilir.

Caillies ve Le Sourn-Bissaoui (2006)'nın sonuçlarına göre bütünleşik deyimler, bütünleşik olmayanlara göre daha kolay anlaşılmıştır. Bu bulgular üzerine yaptıkları yorumlara göre, "bileşen sözcüklerin anlamlarına dayalı çıkarım yaparak bütünleşik ifadelerden değişmeceli anlamı kestirmek mümkündür; oysaki tanınırlığı düşük, bütünleşik olmayan ifadelerden değişmeceli anlamı çıkarmak zor olmaktadır" (Caillies ve Le Sourn-Bissaoui, 2006, s. 201). Bu açıklamadan hareketle, bütünleşik olmayan deyimleri, çocukların öğrenmesinin gerekli olduğundan, dolayısıyla bu

deyimlere ne kadar fazla maruz kalınırsa, deyimlerin o kadar iyi edinileceğinden söz edilebilir.

Küresel Ayrıntılandırma Modeli (Levorato ve Cacciari, 1995)'in üzerine kurulu olduğu varsayım, diğer dil becerilerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Levorato ve Cacciari (1999)'a göre “değişmeceli dilin kavranması, sadece sözcük gelişiminin altında yatan süreçler ile değil, çocuğun dili tümüyle edinebilmesi ve ayrıntılandırabilmesi için geliştirmesi beklenen genel dil becerileri ile açıklanmalıdır” (s. 52). Yine Levorato ve Cacciari (1999), değişmeceli dile yönelik yorumlamanın, bağlam bilgisinden yüksek oranda etkilenecek deyim dizgesinin iç anlamına gittikçe duyarlı hale geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Skoufaki (2009), yaygın olarak benimsenen saydamlık tanımını, “anadil konuşucularının deyimse bir ifadeyi, değişmeceli anlamla alakalı kabul ettikleri oran” (s. 20) olarak vermiştir. Aynı şekilde Keysar ve Bly (1999), deyimın sözcüksel ifadesi ile deyim anlamı arasında bir ilişki varsa, bu deyimı saydam olarak adlandırmıştır. Keysar ve Bly (1995), deyimın anlamı öğrenildikten sonra saydamlığa yönelik sezgilerin oluştuğuna dair bir iddia öne sürmektedir. Keysar ve Bly (1999), algılanan saydamlığın ya da saydamlık eksikliğinin sebebini, kavramsal yapıdan ziyade insanın yorumlama stratejilerinin doğasına bağlamaktadır. Yorumlama dizgesine ait ilginç bir bulguya göre, “dizge, bir anlama erişim sağladığında deyimın diğer olası anlamları daha az hassas olur” (Keysar ve Bly, 1999, s. 1576). Skoufaki (2009), deyimlerin öğrenilen anlamının ve deyimın bileşenlerinden çıkartılan anlamın, saydamlık sezgilerinin oluşumuna katkı sağladığını öne süren karma görüşün doğru olup olmadığını test etmiştir. Ulaştığı olumlu yöndeki bulgular, deyimle ilk kez karşılaşıldığında saydamlık sezgisinin oluşmasında sadece bağlamın değil, deyimın

içkin özelliklerinin de rol oynadığını göstermektedir. Hangi kriterin önemli yer tuttuğuna dair ise deyim'in içkin özelliklerinden çok, bağlamın yardımcı olduğu sonucunu, Skoufaki (2009) bulmuştur. Kövecses (2010), deyimleri herhangi bir kavramsal dizgeden bağımsız olarak düşünmenin, deyimlerin doğasını anlayarak dil öğretimi alanında kullanılmasına engel olduğunu öne sürerken aslında tam olarak saydamlıktan bahsetmektedir.

Bütünleşiklik İlkesi'nin özünü oluşturan varsayımı açıklayan Portner (2006)'ya göre, "Dilde her bir birimin anlamını, o birimin parçaları ve bir araya getiriliş şekli belirler" (s. 141). Bütünleşiklik İlkesi'ndeki temel varsayıma göre, bir tümcenin anlamını, her bir biçimbirimin anlamı ile biçimbilgisel ve sözdizimsel yapılar oluşturmaktadır (Portner, 2006). Bortfeld (2003), İngilizce, Mandarin Çincesi ve Letonca konuşucuları üzerinde yaptığı çalışmada, birçok deyim'in aslında yüzeysel yapısının çözümlenebilir olduğu, diller arasındaki sözcük düzeyi farklılıklarına rağmen birçok sözcük öbeğinin kavramsal temelini çıkarım yapılarak anlamlandırılabilirdiğ'i sonucuna ulaşmıştır. Deyimlerin bütünleşik doğası olduğunu vurgulayan Düzenleme Varsayımı'na göre ise deyimlerin işlenmesi, herhangi karmaşık bir ifadenin işlenmesine benzerlik gösterir. Deyimsel düzenlemenin başladığı deyimsel anahtara erişim sağlandığında, gerçek anlama yönelik yorumlama tamamen durabilir (Titone ve Connine, 1999).

Karma bir görüşü destekleyen Gibbs (1987), ulaştığı bulgular ışığında genel bir sonuç çıkarmış; edinim, anlamlandırma ve hatırlama açısından ele alındığında deyimlerin türdeş bir sınıf içinde yer alamayacağını dolayısıyla deyimsel anlamlara nasıl erişim sağlandığına yönelik tek bir modelin yetersiz kalacağını belirtmiştir. Ayrıca deyimlerin sözdizimsel ve anlamsal boyutlarda çeşitlilik göstereceğini

dolayısıyla deyimlerin edinimi ve anlamlandırılmasına yönelik esnek bir modele ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Gibbs ve diğerleri (1989), deyimlerin çözünebilirliğinin, diğer bir deyişle bütünleşikliğinin, bileşen sözcüklerin belirginliğine bağlı olduğu görüşünü kabul ederek bütünleşikliği destekleyen bir görüşü kabul etmişlerdir. Eriştikleri sonuçlara göre, normal olan ve olmayan bütünleşik deyimler, bütünleşik olmayanlara göre daha hızlı işlenmiştir. Ayrıca bütünleşik olmayan deyimlerde bile, kişinin bir özümleme girişiminde bulunuyor olması söz konusudur.

3. UYGULAMA

Çalışmanın uygulanması ile ilgili bu bölümde, katılımcılar ve veri toplama yöntemi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Katılımcılar

Araştırma çerçevesinde faydalanılmak üzere, anasınıfı, 3. sınıf, 5. sınıf ve 8. sınıflardaki toplam 156 çocuktan (81 erkek, 75 kız) oluşan bir araştırma grubu belirlenmiştir. Katılımcılar, Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel bir kurum olan Erdem Koleji'nden seçilmiştir. Öntürleri belirlemeye yönelik sormaca görevinde yer almak üzere katılımcılar, yaş ortalamalarına göre dört düzeyde gruplanmış olup, her bir grubun katılımcı sayıları ve yaş ortalamaları şöyledir: anasınıfından 30 çocuk (5 yaş), 3. sınıftan 37 çocuk (8 yaş), 5. sınıftan 42 çocuk (10 yaş) ve 8. sınıftan 47 çocuk (13 yaş). Yaş gruplarına göre cinsiyet dağılımı, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öntürlerle ilgili sormaca için katılımcıların cinsiyet dağılımı

	Erkek	Kız
anasınıfı	17	13
3. sınıf	20	17
5. sınıf	20	22
8. sınıf	24	23

156 çocuktan oluşan aynı araştırma grubu üzerinden gidilerek, tepki süresi testinde yer alacak 120 katılımcı (62 erkek, 58 kız) rastgele seçilmiş olup, yaş ortalamalarında aynı gruplama yöntemi geçerlidir. Her bir grubun katılımcıları, 30’ar çocuktan oluşurken, yaş ortalamaları şöyledir: anasınıfı 5 yaş, 3. sınıf 8 yaş, 5. sınıf 10 yaş ve 8. sınıf 13 yaş. Yaş gruplarına göre cinsiyet dağılımı, Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Tepki süresi testi için katılımcıların cinsiyet dağılımı

	Erkek	Kız
anasınıfı	17	13
3. sınıf	14	16
5. sınıf	15	15
8. sınıf	16	14

Lodge ve Leach (1975)’e göre 9 yaşı, “yetişkin dilinin özelliği olan anlamsal ikililik, işlemler bütünü için bir başlangıç” (s. 529) niteliğinde olup çocuğun yetişkin dilini edinmeye başladığı önemli bir aşama olabilir. Diğer yandan 11 ve 18 yaşlar arasında kalan döneme soyut işlemler dönemi, Piaget’in tabiriyle, formel işlemler dönemi

denilmektedir (Şimşek, 2007). Bu dönem, bilişsel gelişim evrelerinin en üst noktasıdır. Katılımcıların yaş grupları, bu bilgiler dikkate alınarak özellikle seçilmiştir.

Araştırma grubu belirlenirken, Prinz (1983)'ten uyarlanan aşağıdaki kriterler temel alınmıştır:

- a) Normal zekaya sahip olmak
- b) Dil bozukluğu bulunmamak
- c) Türkçeyi (kendisi ve ailesi) anadili olarak konuşuyor olmak
- d) Duyma ya da görme engeli bulunmamak

İkidilli ya da çokdilli bireylerin konuştukları tüm dillerdeki baskınlıklarının aynı olmadığı bilinmektedir. Ayrıca Crystal (2007), bu kişilerin kendilerini baskın olmadıkları dilde ifade edemedikleri durumlarda, kod değiştirimi yaparak daha baskın olduğu bir dilde aynı durumu ifade etmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Bu sebeple iki ya da daha fazla dili anadili olarak konuşan bireylerin Türkçe sözcük dağarcığı farklı olacağı için, bu bireylerden toplanan veriler araştırmaya dahil edilmemiştir. Buna ek olarak, uzun süre şehirde yaşamış olma bir kriter olarak tutulmuş, köy ve kasaba gibi yerleşim yerlerinde uzun süre yaşamış çocuklardan toplanan veriler, oluşturulan havuza dahil edilmemiştir. Belirtilen profillerdeki 12 katılımcı araştırma grubundan çıkartılarak, 156 kişilik bir araştırma grubu oluşturulmuştur.

Ayrıca yaşları 20 ve 24 arasında olan 50 tekdilli yetişkin, deney maddesi olarak kullanılacak deyimlerin seçilmesine yönelik ayrı bir puanlama görevinde yer almıştır. Anadili Türkçe olan bu bireyler, Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nde Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nde lisans eğitimi görmektedir.

3.2. Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışma kapsamında verilerin toplanması için izlenen yöntem ve süreç bu bölümde açıklanmıştır. Tablo 4, izlediğimiz tüm adımları sırasıyla göstermekte olup veri toplama araçları ve sürecinin anlaşılması için ön açıklama niteliğindedir.

Tablo 4: Veri toplama araçlarının uygulanma sırasına göre sunumu

Sıra	Veri toplama adımları
1	Öntürlük belirlemeye yönelik sormaca (çocuklara)
2	İlgili deyimlerin sözlükten taranması ve tümünün listelenmesi
3	Listedeki tüm deyimlerin saydamlık ve tanınırlık yönünden puanlanması (yetişkinler tarafından)
4	Seçilen deyimlerin kavranmasında tepki türünün ve süresinin, öykü ve resimleri içeren yazılım aracılığıyla ölçülmesi (çocuklara)

3.2.1. Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için kullanılan araçların oluşturulma süreci ve kullanımı ile ilgili bilgiler, bu bölümde sırasıyla verilmiştir.

3.2.1.1. Sormaca

Rasinger (2010), sormacalar aracılığıyla ciddi miktarlarda verinin basit şekilde toplanabileceğinden ve genellikle bu veriyi işlenmenin kolay olduğundan bahsetmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak Gökmen ve Önal (2012)'de kullanılan sormaca, sadece BEDEN BÖLÜMÜ üst düzey ulamıyla ilgili kavramlara yönelik olarak düzenlenip çalışmamıza uyarlanmıştır (bk. Ek 1). Sormaca yoluyla, katılımcılardan bazı özlük bilgileri talep edilmiştir. Bunlar: yaş, cinsiyet, eğitim

durumu, en uzun süre yaşanan şehir ve Türkçe dışında konuşulan diller ile ilgili bilgilerdir.

Sormaca yöntemi, BEDEN BÖLÜMÜ üst düzey ulamındaki kavramların öntürlük değerlerini belirleyerek çalışmanın ikinci safhasında kullanılacak deyim tümcelerine (bk. Ek 2) önveri sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Anasınıfı hariç, her bir yaş grubundan (3., 5. ve 8. sınıflar) 50'şer denek uygulama için seçilmiş ve denekler BEDEN BÖLÜMÜ üst düzey ulamına ait olduğunu düşündükleri öğeleri belirtme konusunda serbest bırakılmışlar ve kendilerine herhangi bir öge listesi sunulmamıştır. Sormaca her bir katılımcıya dağıtılmış, sormacada yer alan 'beden bölümleri' başlığının altına 7 farklı öge yazmaları ve her bir kavramı, ne kadar iyi bir örnek olduğuna göre, en iyiden en kötüye doğru sıralamaları yönergesi verilmiştir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen veri toplama süreci, 3 gözetmen ve ilgili sınıfta ders veren bir öğretmen tarafından takip edilmiş, deneklerin etkileşime girerek birbirlerinden ipucu almalarına izin verilmemiştir. Ayrıca yaptıkları işin ödev değerinde olduğu vurgulanarak ve süre kısıtlaması bulunduğu belirtilerek, her bireyin ciddiyetle bu görevi yerine getirdiğinden emin olunmuştur. Anasınıfı grubundaki deneklerde ise farklı olarak, her bir denek için bir gözetmen tayin edilmiş olup; gözetmen, çocuğun söylediği kavramları aynı sormacayı kullanarak sırasıyla yazmıştır. Her bir oturum, deneklerin birbirini duymaması için, ayrı odalarda yapılmıştır. Sormaca formlarının bazıları, boş bırakılmış olması, yırtılmış olması, özlük bilgilerini içermemesi ya da yazıların okunaksız olması sebebiyle veri havuzuna dahil edilmemiş olup, geriye toplamda 156 doldurulmuş sormaca kalmıştır. Sonraki adım için hesaplama, sadece bu kalan formlardaki veriler üzerinden yapılmıştır.

3.2.1.2. Yazılım

Yazılımın oluşturulma süreci ve öncesinde takip edilen adımlar, bu bölümde sırasıyla verilmiştir.

3.2.1.2.1. Deyimlerin belirlenip öykülerin oluşturulması

Ad + eylem yapısında olan ve iki sözcükten oluşan deyimler, etken çatıda ve geçmiş zamanda hazırlanmıştır. Hazırlanan deyimler, içerdikleri adların öntürlüğüne göre derecelendirilmiştir. Gökmen (2005a), “adların göndergesel basitliğinden dolayı, çocuklara kavramsal açıdan daha erişilir” (s. 244) olduğunu varsayan görüşten bahsetmektedir. Çalışmamızda eylemlerin yerine adların öntürlük değerlerini dikkate almamızın dayanak noktası, aslında adlarla ilgili veri toplamak için sormacanın çocuklara daha somut geleceği ve uygulamanın daha kolay olacağı düşüncesidir. Zaten anadili Türkçe olan çocuklarda, Koreceye koştur olarak eylemlerin adlar kadar çok kullanıldığını dolayısıyla ad kullanımına olan eğilim varsayımının evrensel olmadığını, Gökmen (2005a) ortaya koymuştur.

Deney maddelerini belirlemek üzere ilk adım olarak, temel kaynak Şahin (2004) olmak üzere Parlatır (2007), Yurtbaşı (1996), Akalın ve diğerleri (2009)’dan, ad+eylem yapısındaki 2 sözcükten oluşan BEDEN BÖLÜMÜ üst düzey ulamındaki sözcükleri içeren tüm deyimler taranmış ve değişmeceli anlamlarıyla birlikte elektronik ortama aktarılmıştır.

Nippold ve Duthie (2003), okul çağındaki çocuklarda yapılan deyim anlamlandırma çalışmalarında, deyimlerin tanınırlığının ve saydamlığının yetişkinlerden alınacak yargılara göre ölçülmesinin kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Buradan yola çıkarak oluşturulan ikinci adımda, elektronik ortama

aktarılmış deyimlerden, aranılan özelliklerdeki 54 adet deyim sezgisel olarak seçilmiştir. Sonraki adımda anadili Türkçe olan 50 kişilik bir yetişkin tekdilli grup tarafından bu deyimler saydamlık ve tanınırlık yönünden puanlanmıştır. Bu puanlamayı yaparken denekler, “Okurken ya da işitme yoluyla, bu deyimle ne sıklıkla karşılaştınız?”, “Size bu deyim ne oranda tanıdık geliyor.” ve “Bu deyim anlamını bilmeseniz, deyim sözcüklerinden yola çıkarak anlamının ne olduğuna dair ne oranda tahminde bulunabilirsiniz?” sorularıyla karşılaşmışlardır. Yetişkin deneklere verilen yönerge şu şekildedir:

“Şimdi yapacağımız test, günlük iletişimimizde bazı deyimlerin ne sıklıkla kullanıldıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Cevap aramaya çalıştığımız diğer bir soru ise bu deyimlerin ilk bakışta kendi anlamlarını ne ölçüde yansıttıklarıdır.

Elinizdeki anket, sizin için listelediğimiz deyimlerden oluşmaktadır. Her bir deyim için, lütfen 1’den 7’ye kadar puanlamanızı yapın. Puanlama cetveli 1’den (neredeyse hiç), 7’ye (çok fazla) doğrudur. Bu puanlamaları, belirtilen deyim ne sıklıkla duyduğunuza göre ve deyim oluşturduğu sözcüklerin anlamları ile deyim kendi anlamının ne ölçüde örtüştüğüne göre yapacaksınız.”

Kaydedilen puan değerlerine göre saydamlık ve sıklık değerleri yüksek bulunan deyimler, asıl verilerin toplanacağı kavrama testinde kullanılmak üzere seçilmiştir. Elde edilen deyimler, bünyesinde bulundurduğu adların öntürlüğünün yüksek ya da düşük olmasına göre derecelendirilmiştir.

Son adım olarak, elde edilen 23 adet deyim her biri için, geçmiş zamanda öykü yazılmış olup ilgili deyim, öykünün son tümcesidir. Bu öyküler, dinleyiciyi

deyimlerin sadece değişmeceli anlamlarına sevk edecek şekilde oluşturulmuş, sonrasında elektronik ortama geçirilmiştir. Öykülerin hazırlanmasını içeren bu süreç boyunca, Rumelhart (1977)'de belirtilen hikaye yazımında önemli kurallar dikkate alınmıştır. ykler, sözlü olarak anlatılmaya uygun düzeyde sözcükleri içermekte olup, deyim içeren sonuç tümcesi etken çatıda sunulmuştur. Zihinsel sözlükte sözcüğün tek bir dilbilgisel anlamının depolandığı ve onun da tekil olduğu, eylemlerin ise zaman yönünden yalın olduğu (Löbner, 2002) göz önünde bulundurularak içerdiği adın tekil olduğu deyimlerin seçilmesine dikkat edilmiştir.

Ayrıca katılımcıların deyimlerle ilgili bir teste tabi tutulduklarını hissetmemeleri için, 3 adet nötr madde (bk. Ek 3) eklenmiştir. Bu maddeler, değişmeceli anlam içeren hiç bir öğeye sahip olmayan dilbilgisel olarak olumlu tümceler olup, geçmiş zamanda öyküler içerisinde verilmişlerdir. ocuk katılımcıların test sonuna doğru yorgunluk belirtileri gösterebileceği dşnlmş ve maddelerin rastgele dağılımını sağlamak için nötr maddelerin ve test maddelerinin sıralanış düzeni karıştırılmıştır. Sonuç olarak katılımcılara madde sırası farklı olan listeler sunulmuştur. Ayrıca her bir test maddesi için kullanılan dörder adet resim türünün sıralanışlarının aynı olmamasına dikkat edilmiştir.

3.2.1.2.2. Resimlerin oluşturulması

Resimlerin oluşturulmasında ilk adım, model olarak bir erkek yetişkinden yararlanılan fotoğraf çekimi aşamasıdır. ekim uygulamasından önce model kişi konuyla ilgili olarak bilgilendirilmiş olup, bu kişiden aydınlatılmış onam formu (bk. Ek 4) alınmıştır. Fotoğrafların kullanılacağı kavrama testinde ocuk katılımcıların dikkatlerini sabit tutmak amacıyla çekimlerde aynı kişi yer almış olup, çekimler aynı

dijital fotoğraf makinası ile gerçekleştirilmiştir. Seçilen her bir öykü için oluşturulan 4 adet fotoğraftan birisi deyimini değişmeceli, diğeri gerçek anlamını yansıtmaktadır. Kalan ikisi ise konu dışı bir olayı ifade etmektedir.

İkinci ve son adım olarak, VicMan LLC Pho.to Lab fotoğraf düzenleme uygulaması kullanılarak elde edilen tüm fotoğraflar, karikatür biçimine dönüştürülmüştür. Dönüştürme işleminde, model kişinin yüz ifadelerinin ve kavrama testi için önemli sayılabilecek nesnelerin fark edilir kalmasına özen gösterilmiştir.

Resim uyarıcılarının işlenmesi, büyük oranda ulamlama ve kavramlaştırma ile ilgilidir (van Dantzig ve dię., 2008). Bu bilgiden yola çıkarak, resimler ve öykü anlatıcı yardımıyla dinlediğini kavramaya yönelik bu testi oluşturduk. Ayrıca anasınıfı grubunun okuma bilgisinin olmadığını düşünürsek, resim kullanmanın diğer bir getirisi ise anasınıfı grubunu araştırma grubuna dahil edebilmemiz sayılabilir. Son olarak okuma hızları ve bilişsel beceriler, yař grupları arasında büyük oranda farklılık göstereceği için, okuduğunu kavrama çalışması yapmak yerine Antović ve Stamenković (2012)'de olduğu gibi dinlediğini kavrama yöntemini tercih ettik. Zaten Crystal (2007), çocuklarda etkili okuma becerisi ile bilişsel becerilerin gelişimi arasındaki koşutluğa işaret etmektedir.

3.2.1.2.3. Yazılımın oluşturulması

Dinlediğini anlama testini uygulamak için deney düzeni, Python 3.4 yazılım dili (Van Rossum, 2007) üzerinden, Psychopy 1.82 (Peirce, 2008) yazılımı kullanılarak hazırlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan yeni yazılım, öykünün bitişi ile birlikte bilgisayar ekranında belirecek 4 resimden birisini çocuk katılımcı seçene kadar geçen süreyi kaydetmek üzere tasarlanmış olup, tepki süresi testi (Baayen

ve Milin, 2010; Loeys ve diğ., 2011) olarak işlev görmektedir. Ayrıca oluşturulan bu yazılım, katılımcının tercih ettiği resim seçeneğini doğruluk-yanlışlık açısından kaydetmektedir.

Tümcelerın algılanmasından sonra, bazen bir duraksama olabilir ve sonrasında tümcenin anlamına birdenbire erişim gerçekleşir. Bühler (1908), bu durumu *das Aha-Erlebnis* yani ‘Aha-deneyimi’ ya da ‘Aha-anı’ olarak adlandırmıştır. Oluşturulan yazılım, işte bu anı kaydedecek hassasiyette olup bu kavrama anı bundan sonra “tepki süresi” terimiyle ifade edilecektir.

Resim 2: ‘Gözleri parlamak’ deyimini için resimler



Tepki süresini ölçmeye yönelik bu yazılımın düzenli çalışıp çalışmadığını denemek için, deney düzeni hazırlandıktan sonra 15 yetişkin katılımcıdan oluşan bir grup üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Bu ön çalışmanın amacı, oturumun ne kadar sürdüğünü ve verilen yönergelerin anlaşılır olup olmadığını ölçmek, uygulama esnasında deneklerin karşılaştığı zorlukları belirlemektir. Elde edilen veriler ışığında, bir oturumun 13 ile 15 dakika arası sürdüğü, deneklerin dikkatini dağıtan bir unsurun

bulunmadığı, yönergelerin ve resimlerin anlaşılır olduğu gözlenmiştir. Yazılımın doğru çalıştığından emin olunmuş, fakat klavyenin kullanılacak dört adet tuşuna, deneklerden alınan geri dönüte göre, işaretleme yapmak gerekli görülmüştür. Resimlere karşılık gelen 1, 2, 3 ve 4 rakamlarını gösteren etiketler, sırasıyla Z, X, C ve V tuşları üzerine yapıştırılmıştır.

3.2.2. Veri Toplama Süreci

Gaziantep ilinde geçerli olmak üzere, etik kurul izni (bk. Ek 6) alındıktan sonra araştırmanın yapılacağı kurum olan Erdem Koleji ile irtibata geçilip uygulamanın tarihi belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı okuldaki yönetim birimine, veri toplama tarihi önceden bildirilmiştir. Çocukların katılımcı olabilmeleri için, ailelerinden imzalı aydınlatılmış onam formu (bk. Ek 4) alınmıştır.

Öntürleri belirlemeye yönelik olan sormaca (bk. Ek 1), A4 kağıdına basılı anketi doldurmaktan ibaret olup, her bir yaş grubu için ayrı oturumlarda olmak üzere okul ortamında uygulanmıştır. Anasınıfı hariç diğer gruptaki tüm bireyler, görevi 2 gözetmen eşliğinde aynı anda tamamlamış olup, görev yönergelerle ve verilen örneklerle birlikte yaklaşık 5 dakika sürmüştür. Anasınıfındaki veri toplama için ise aynı işlem bir gözetmen yardımıyla farklı bir odada yürütülmüş olup, her bir denekten ayrı ayrı veri toplanmıştır. Görev başına, yönerge ve örneklerle birlikte, ortalama 9 dakika düşmüştür.

Deyimlerin saydamlığını ve tanınırlığını ölçmeyi amaçlayan görev, bir gözetmen eşliğinde ortalama 10 dakika süren tek oturumda üniversite ortamında yetişkin katılımcılara uygulanmıştır. Yönergeler ve örneklerin yanı sıra, katılımcılara saydamlık ve tanınırlık ile ilgili temel bilgiler verilmiştir.

Deyimlerin anlamlandırılması ile ilgili kavrama testi ise ilgili yazılımların kurulu olduğu 6 bilgisayarın bulunduğu sessiz bir odada 3 gözetmen ve bir öykü okuyucu eşliğinde okul ortamında gerçekleştirilmiş olup, her bir oturumda 6'şar katılımcıdan veri toplanmıştır. Bir oturum, yönergeler ve örnek uygulama ile birlikte, ortalama 15 dakika sürmüştür. Veri toplama esnasında şu yönerge kullanılmıştır:

“Şimdi ben size kısa hikayeler okuyacağım. Her hikayeden sonra, boşluk tuşuna basacaksınız ve ekranda resimler göreceksiniz. Hikayeden ne anlıyorsanız, onunla ilgili resmi seçin. Gördüğünüz gibi, klavyede dört tane tuş, renkli kağıtlarla numaralandırılmış. Hikayeyi anlatan resmi, uygun sayıyı gösteren tuşla seçeceksiniz.”

Veri toplama süreci, oyun tarzında ilerlemiş olup, ilk deneme ve ısınma turundan sonra yapması gerekeni doğru yapanlara olumlu pekiştireçler verilmiş, yapamayanlara ise kısa açıklamalarda bulunulmuştur. Her yaş grubu için aynı yöntem izlenmiştir. Veri toplama işleminin laboratuvar ortamında değil, aksine deneklerin zaten bulunduğu okullarda gerçekleştirilmiş olmasına dayanarak, toplanan verinin doğala yakın değerde olduğunu düşünebiliriz.

Deneyin sürdürülmesinde yardımcı olan gözetmenler bilim etiği ilkeleri konusunda bilgilendirilmiştir. Veri toplama işlemi, her katılımcının birer birey olduğunu göz önünde bulundurularak kişinin özlük haklarına saygı duyularak, bilim etiği ilkelerine uygun koşullarda yürütülmüştür. Son görev bittiğinde, her çocuğa ve yetişkine katılım sonrası bilgilendirme formu (bk. Ek 5) ile birlikte ödül olarak en sık kullanılan 40 Türkçe deyim ve açıklamalarını örneklerle gösteren bir kitapçık verilmiştir.

4. BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, öntürlüğü belirlemeye yönelik sormaca ile deyimlere yönelik kavrama testinin bulguları yaş gruplarına göre verilmiştir.

4.1. Öntürlük Derecesine İlişkin Bulgular

Sormaca (bk. Ek 1) görevinden toplanan ham veri, Microsoft Office Excel yazılımı aracılığıyla işlenmiş ve elektronik ortama aktarılmıştır. Kullanıma hazır veri, yine Microsoft Office Excel yazılımında çözümlenmiştir. Çalışmanın odak noktası olan BEDEN BÖLÜMÜ üst düzey ulamına ait üyeler, öntürlük değerlerine göre derecelendirilmiştir.

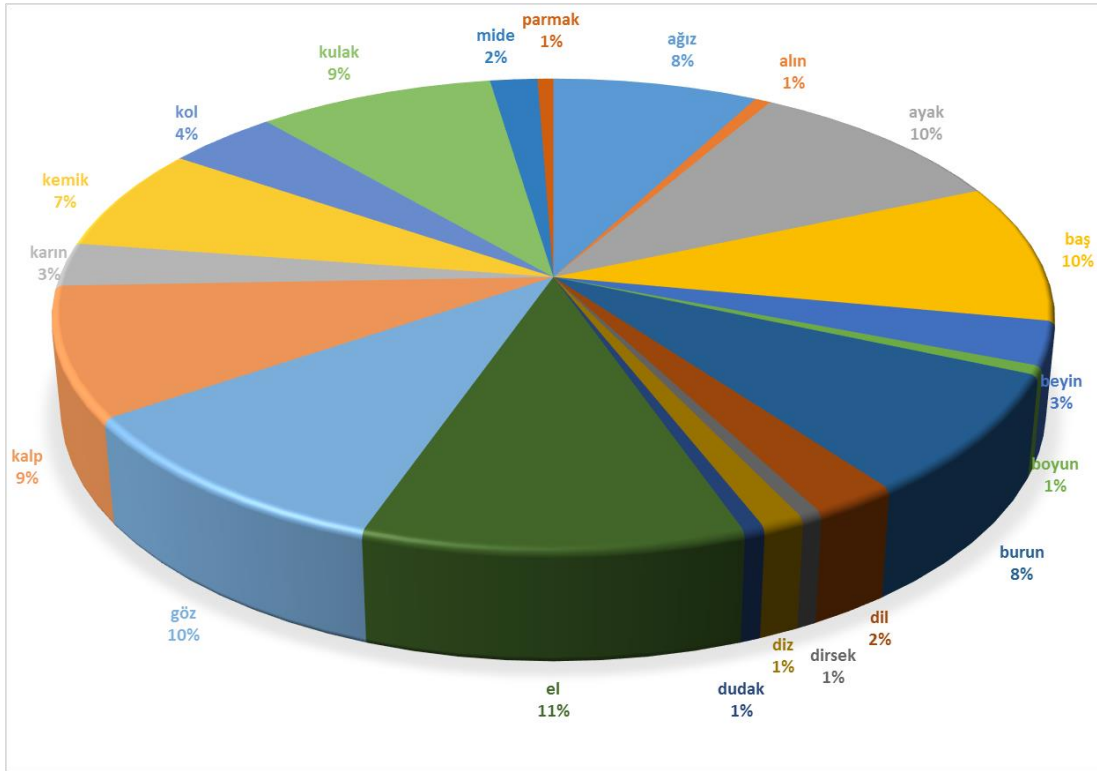
Katılımcıların yazdığı tüm kavramlar dikkate alınarak hazırlanmış pasta grafikleri katılımcı gruplarına göre sınıflandırılmış olup, yazılan kavramların sıklık yüzdelerini ve sormacada kaçınıcı sırada yazıldıklarını göstermektedir. Alanyazında bu sıklık ya da sıra değeri temel alınmış olduğu için, iki farklı pasta grafiği verilmiştir. Hesaplamalarda temel alınan veri tabanı, katılımcıların yazdığı tüm kavramların değil, deyimlerde kullanılacak kavramların toplamıdır. Bu kavramların tercih edilmesinde, daha sonra farklı kriterlere göre deyimlerin seçilmesi ve elenmesi etkili olmuştur. Yaptığımız çözümleme, Önal (2011)'in açıklamasıyla aynı doğrultudadır:

“Öntür olabilme veya öntüre benzeyen tipik bir ulam üyesi olabilme durumu ulam içi yapıda mümkün olduğunca en üst sıralarda bulunmak ile mümkündür. Dolayısıyla, sıklık değeri çok yüksek ancak çok alt sıralarda yazılmış (sıra medyanı düşük) bir ögenin öntürlüğünden veya tipikliğinden bahsedebilmek zordur” (s. 15).

4.1.1. Anasınıfı grubuna ait bulgular

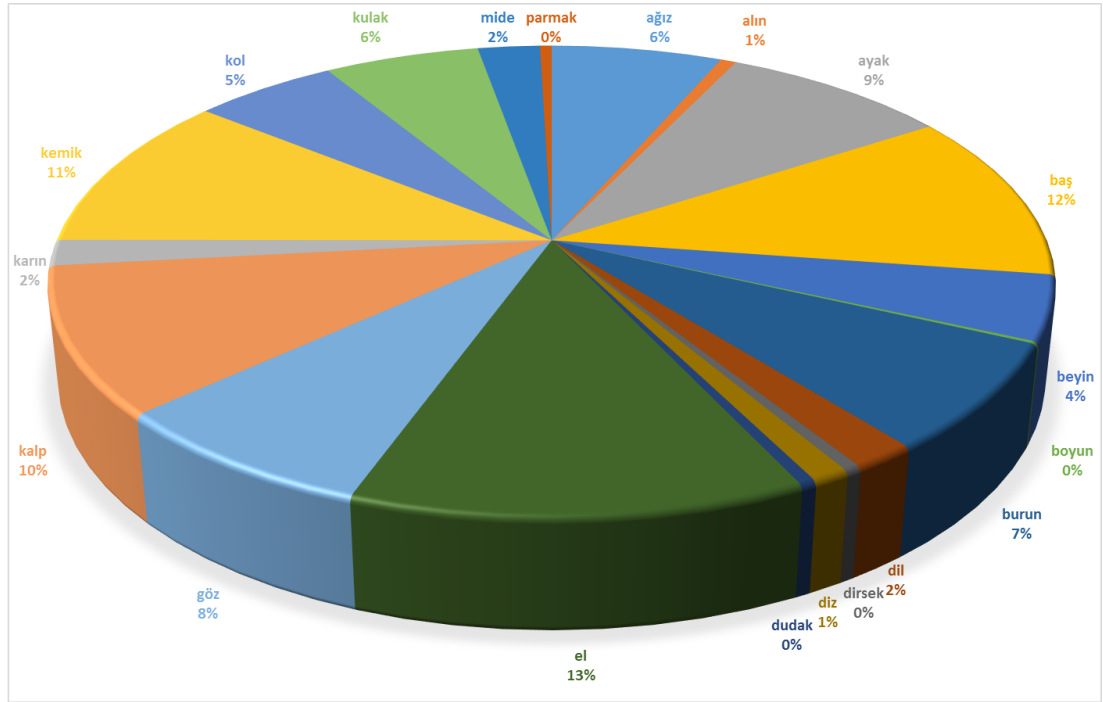
Anasınıfı yaş grubuna ait kavramların sıklık ve puan dağılımı bu bölümde verilmiştir.

Grafik 1: Anasınıfı kavram sıklığı dağılımı



Görüldüğü üzere, EL, GÖZ ve AYAK temel düzey ulamları dikkate değer yükseklikte sıklık gösterirken, PARMAK, DİRSEK ve DUDAK temel ulamları düşük sıklık değerlerine sahiptir. Bu değerlerden yola çıkarak bahsi geçen kavramların kaç katılımcı tarafından yazıldığını dolayısıyla kaç kişinin zihninde çağrıldığını anlayabiliriz. Bu noktada EL'in öntürlüğü yüksek iken, onun bir parçası olan PARMAK'ın düşük olması dikkatimizi çekmektedir. DİRSEK ise, yine bir parça özelliğine sahip, diğer bir deyişle temel bir organ değildir. DİRSEK kavramının daha az ala geldiğini, bu organın daha az göz önünde bulunmasıyla da açıklayabiliriz.

Grafik 2: Anasınıfı kavram puanı dağılımı

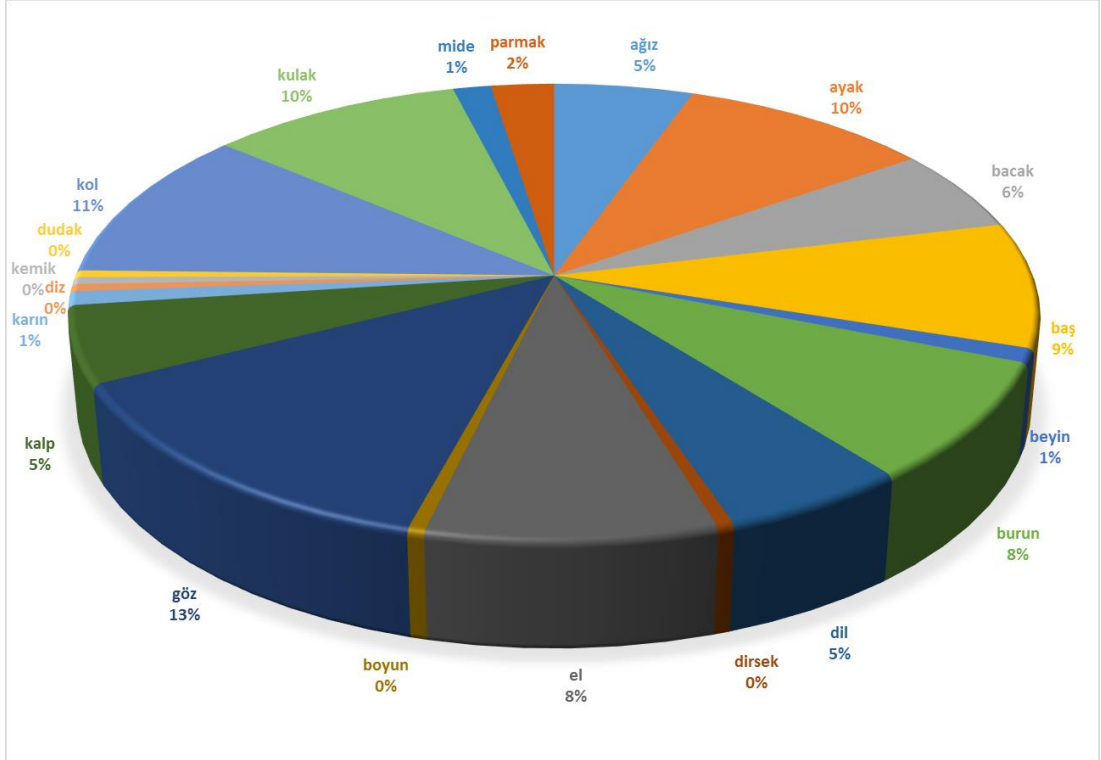


Pasta grafiğine göre, EL, BAŞ ve KEMİK temel düzey ulamlarına oldukça yüksek puan verilmişken, PARMAK, DİRSEK ve DUDAK için değerlendirme oldukça düşüktür. Bu veriler, grafikte yer alan kavramların ağırlıklı olarak kaçınıcı sırada hatırlandıklarına dair bilgi verip, öntürlüklerini göstermektedir. Bu grafikte de EL'in öntürlüğü yüksek iken, onun bir parçası olan PARMAK'ın düşük olduğunu görmekteyiz. İlginç bir durum ise, bedenin görünen bir bölümünde olmamasına rağmen, KEMİK'in öntürlüğünün yüksek olması olarak göze çarpmaktadır. Bu bulguyu, uygulanan beslenme diyetinden dolayı kemik gelişimi ve besin değerleri gibi konularda konuşmalara bu gelişim dönemindeki çocukların sıkça maruz kalmalarına bağlayabiliriz. Bu maruz kalma sıklığının, kavram puanına yansıdığını, diğer bir deyişle bu kavramla günlük hayatta karşılaşma sıklığının, KEMİK kavramının sormaca esnasında ilk sıralarda anımsanmasına sebep olduğunu iddia edebiliriz.

4.1.2. Üçüncü sınıf grubuna ait bulgular

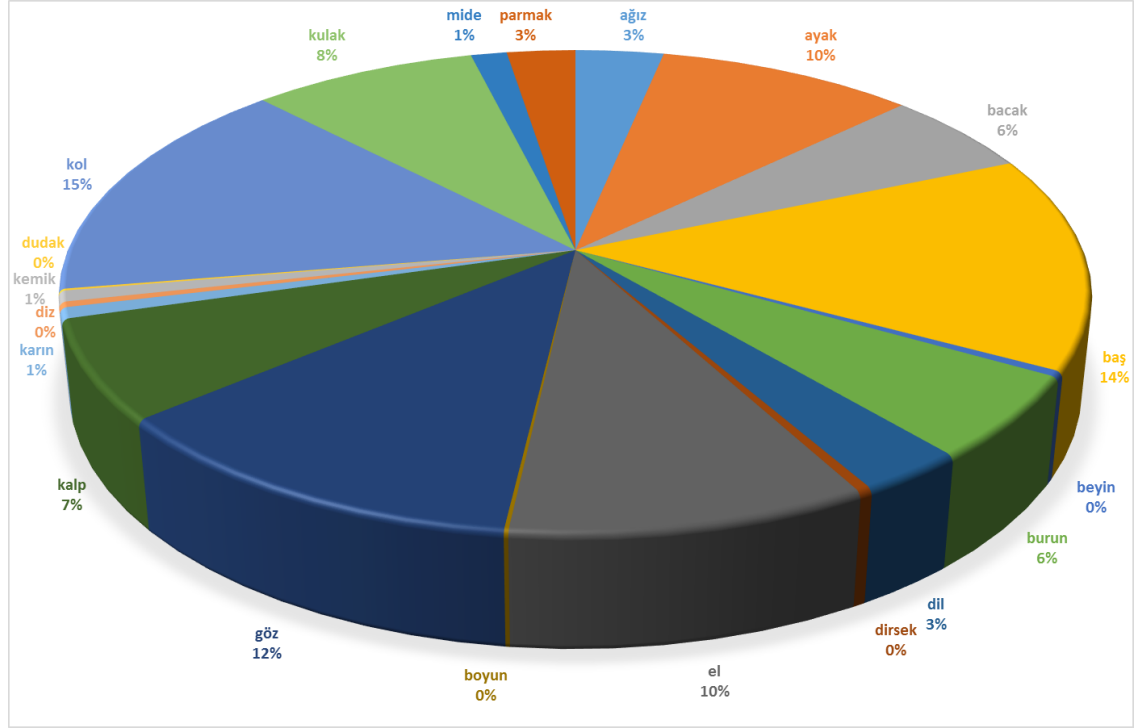
Üçüncü sınıf yaş grubuna ait kavramların sıklık ve puan dağılımı bu bölümde verilmiştir.

Grafik 3: Üçüncü sınıf kavram sıklığı dağılımı



Temel düzey ulamlardan KULAK, GÖZ ve KOL yüksek sıklık değerlerine sahipken, KEMİK, DİZ ve DUDAK oldukça düşük sıklık göstermektedir. Bu değerler, belirtilen kavramların kaç katılımcı tarafından hatırlandığını göstermektedir. Elde ettiğimiz bu verilere baktığımızda, GÖZ ve KOL'un ön planda olmaları 'hareketli olma' özellikleri ve günlük işlevlerinin yoğunluğu ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca bedenin görünmeyen bölümlerinde bulunan KEMİK ve DİZ'in, oldukça düşük bir sıklığa sahip olduğu göze çarpmaktadır.

Grafik 4: Üçüncü sınıf kavram puanı dağılımı

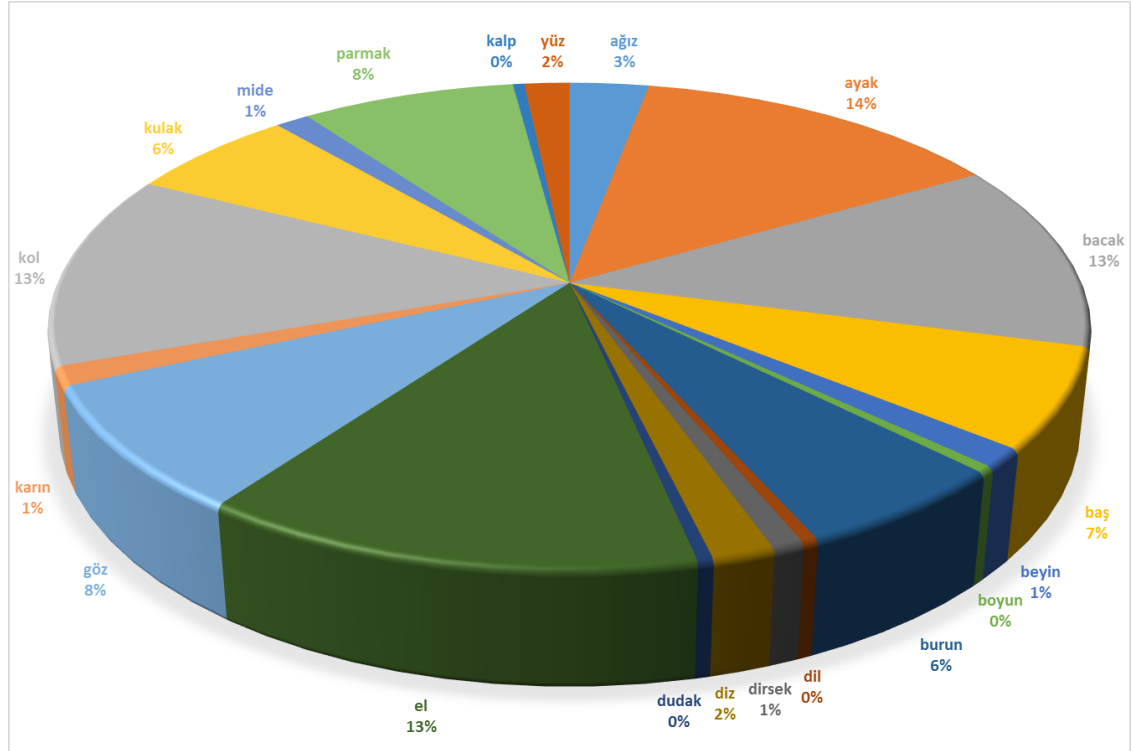


Verilere göre, KOL, BAŞ ve GÖZ temel düzey ulamına verilen puanlar yüksek iken, BOYUN, BEYİN ve DİZ ulamlarının değerleri düşüktür. Bu rakamlar dikkate alınarak söz konusu kavramların ağırlıklı olarak kaçınıcı sırada yazıldıklarına, dolayısıyla öntürlük değerlerinin nasıl olduğuna dair bir bilgi sahibi olunabilir. İlginç olabilecek bir nokta, Grafik 3'teki KEMİK'in sıklığıyla aynı yönde olmak üzere, BEYİN kavramının puanının düşük olmasıdır. Bu durumu, yine bedenin görülebilen bölümlerinde bulunma ile açıklayabiliriz. Ayrıca sürekli kullanılan bir organ olmasına rağmen, fiziksel olarak işlevi daha ön planda olan organlara göre öneminin daha az anlaşılmasından dolayı BEYİN daha düşük sıralarda anımsanmıştır. Oysa birbiri arasında parça-bütün ilişkisi olan ve günlük kullanımlarından dolayı daha ön planda bulunan BAŞ ve GÖZ oldukça yüksek puan değerlerine sahiptir. BEYİN ile BAŞ'ın arasındaki bu puan farkını, iç-dış ilişkisine de dayandırmak mümkündür.

4.1.3. Beşinci sınıf grubuna ait bulgular

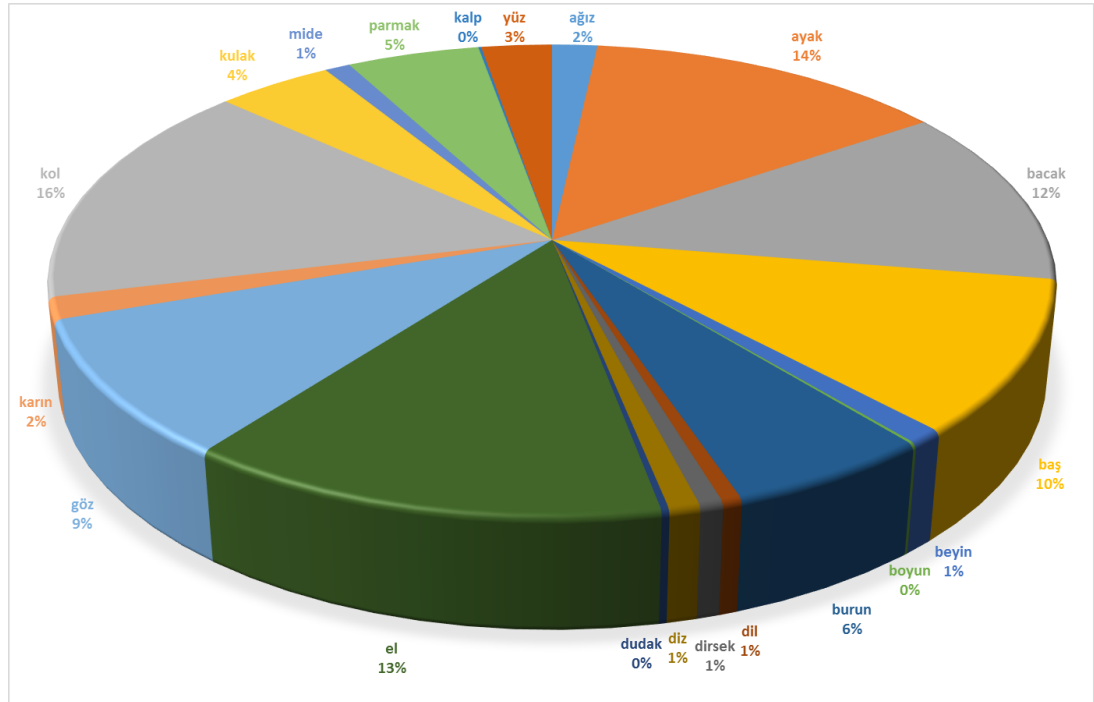
Beşinci sınıf yaş grubuna ait kavramların sıklık ve puan dağılımı bu bölümde verilmiştir.

Grafik 5: Beşinci sınıf kavram sıklığı dağılımı



Grafikte, EL, AYAK ve KOL oldukça yüksek sıklık gösterirken, BOYUN, KALP ve DUDAK ulamlarının oldukça düşük sıklık değerlerine sahip olduğu izlenmektedir. Bu grafikte geçen kavramların kaç katılımcı tarafından yazıldığını, dolayısıyla kaç kişinin zihninde çağrıldığını görmekteyiz. Bu veriler sayesinde, günlük işlevleri olan ve birbiri arasında parça-bütün ilişkisi bulunan EL ve KOL'un yüksek sıklık gösterdiğini, diğer yandan bedenin iç bölümünde bulunan KALP'in ise daha düşük bir sıklığa sahip olduğunu görmekteyiz. Arka planda olmak, yani bedenin içinde olmak, bir kavramın anımsanma sıklığını düşürebilmektedir.

Grafik 6: Beşinci sınıf kavram puanı dağılımı

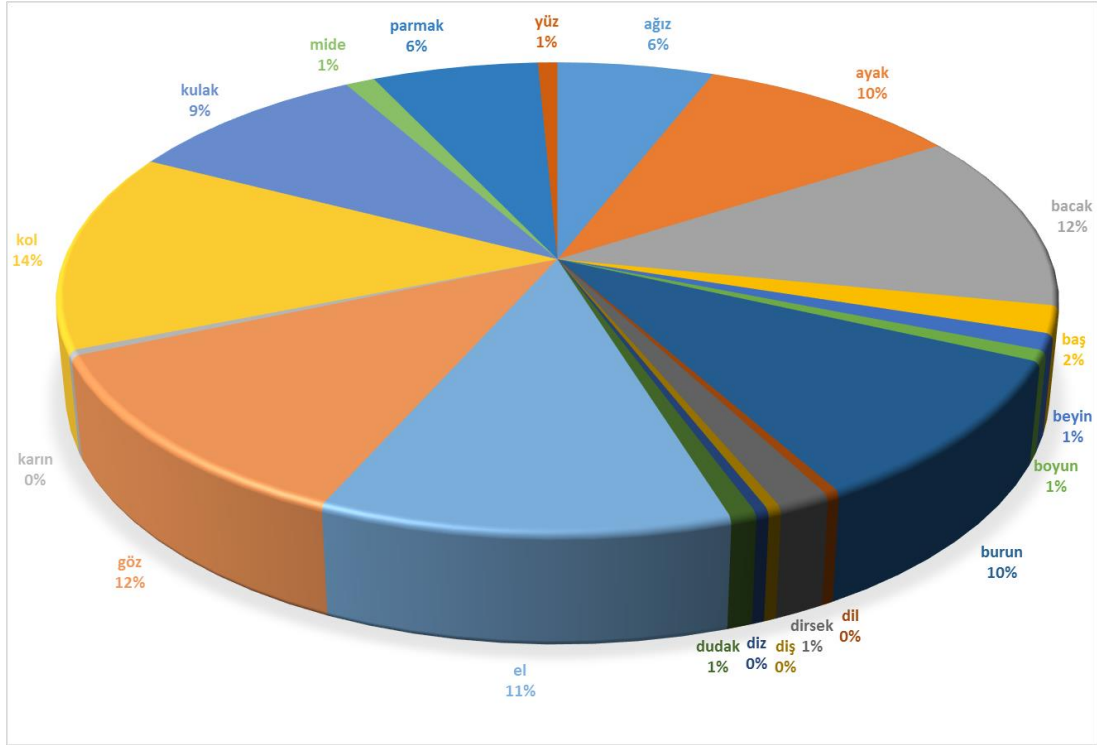


Gördüğümüz gibi, AYAK, EL ve KOL oldukça yüksek puana sahipken, BOYUN, KALP ve DUDAK temel ulamlarının değerleri düşüktür. Bu değerlerden yola çıkarak, bahsi geçen kavramların en çok kaçınıcı sırada yazıldıklarını tespit edip, öntürlüklerine dair bir değerlendirme yapabiliriz. Kavram puanına ilişkin hesaplanmış veriler, Grafik 5'e koşutluk göstermektedir. Dolayısıyla EL ve KOL'un parça-bütün ilişkisinden dolayı birlikte anılmasının ve KALP'in daha az göz önünde bulunmasının, bu kavramların sormacada daha sonlarda yazılmış olmasıyla sonuçlandığını söyleyebiliriz. Aynı doğrultuda bir yorum yapmak gerekirse, AYAK da yüksek bir puana sahiptir. Çünkü bu organın, günlük kullanımından dolayı hareketli bir dönemde olan beşinci sınıf grubundaki çocuklarda hayati bir önemi vardır. Ayrıca EL, KOL ve AYAK'taki 'hareketli olma' anlamsal özelliği, bu kavramların algısal anlamda daha ön planda olmalarını sağlıyor olabilir.

4.1.4. Sekizinci sınıf grubuna ait bulgular

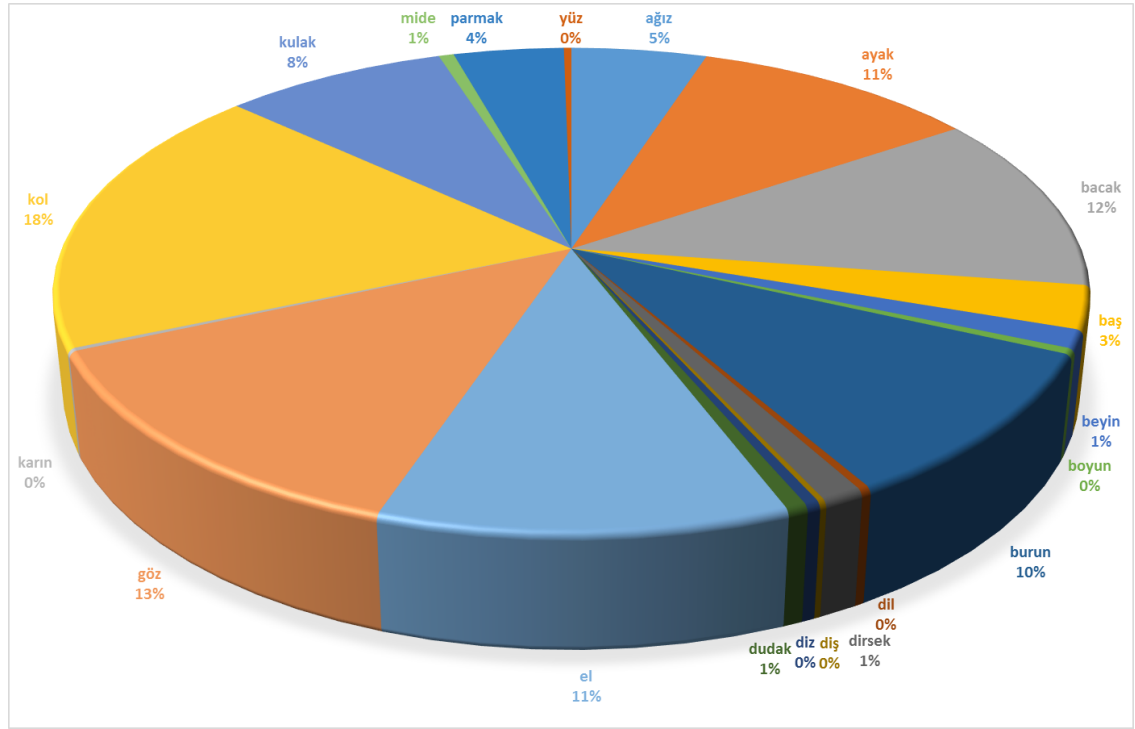
Sekizinci sınıf yaş grubuna ait kavramların sıklık ve puan dağılımı bu bölümde verilmiştir.

Grafik 7: Sekizinci sınıf kavram sıklığı dağılımı



Grafikten anlaşıldığı gibi, GÖZ, BACAK ve KOL oldukça yüksek sıklık gösterirken, DİŞ, DİL ve DİZ düşük sıklık değerlerine sahiptir. Bu değerler, söz konusu kavramların kaç katılımcı tarafından yazıldığına dolayısıyla kaç kişinin zihninde çağrıldığına dair bilgi vermektedir. Günlük işlevleri açısından baktığımızda BACAK ve KOL'un, DİL ve DİZ'e oranla daha hareketli olmaları ve fiziksel anlamda daha fazla başvurulmuş organlar arasında olmaları sebebiyle, yüksek sıklık gösterdiklerinin öne sürebiliriz. DİŞ ve DİZ'in düşük sıklıklarını, bedenin görünmeyen bir bölümünde bulunmalarına da bağlayabiliriz.

Grafik 8: Sekizinci sınıf kavram puanı dağılımı



Görüldüğü gibi, KOL, BACAK ve GÖZ oldukça yüksek puana sahip, fakat DİŞ, DİZ ve DİL düşük değerler almıştır. Bu veriler, BEDEN BÖLÜMÜ üst düzey ulamı altında yer alan bu kavramların ağırlıklı olarak kaçınıcı sırada hatırlandıklarını, dolayısıyla öntürlük değerlerinin ne olduğunu somut olarak göstermektedir. Puan dağılımına baktığımızda, DİZ, DİL ve DİŞ'in sormacada daha alt sıralarda anımsandığını görmekteyiz. Bu kavramların aldığı düşük puanı, 'bedenin görünmeyen bölümlerinde olma' anlamsal özelliği ile açıklamak mümkündür. Diğer ilginç bir bulgu olarak ise bu grafikteki en yüksek ve en düşük kavramların, Grafik 7'dekilerle neredeyse birebir örtüşmesini gösterebiliriz. Bu durum, kavram sıklığı ile kavram puanının aslında aynı anlama gelip öntürlüğü belirlemede bir ölçüt olarak kullanılabileceğini açıklayan iyi bir örnek olarak gösterilebilir.

4.1.5. Öntürlük derecesine ilişkin genel değerlendirme

Dört farklı yaş grubundan toplanan verilerin genel bir değerlendirmesini yaptığımızda karşımıza çıkan resim ilk olarak parça-bütün ilişkisi içinde olan kavramların (BAŞ-GÖZ’de ve EL-KOL’da olduğu gibi) sormacada ilk sıralarda anımsandıklarını dolayısıyla öntür olma konusunda önde olduklarını göstermektedir. Birlikte anıldıkları için, parça-bütün desenine uyan kavramların, zihinde birlikte ya da birbirine yakın depolandıklarını dolayısıyla birlikte anımsandıklarını iddia edebiliriz. İkinci olarak, ‘bedenin içinde bulunma’ (ör. KEMİK, BEYİN, KALP kavramları) anlamsal özelliğinin öntürlüğü düşürdüğünü, diğer bir deyişle ‘görülebilir olma’ ölçütünün ilgili kavramın öntür olmasına katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz. Üçüncü bir nokta ise, günlük işlevin niteliğine ve sıklığına bağlı olarak ilgili beden bölümünün öntürlük değerinin belirlendiğini görmekteyiz. Örnek olarak, ‘hareketli olma’ anlamsal özelliği, EL, KOL ve GÖZ kavramlarının öntüre yakın olmasında etkili olmuş iken, DİŞ ve KEMİK kavramlarında ters etki yapmıştır. Ayrıca içinde bulunulan yaşın gerektirdiği, günlük karşılaşma ve maruz kalma sıklığı öntürlük değerini artıracaklarını (anasınıfında beslenme diyetinden dolayı, KEMİK kavramının ön plana çıkmış olması gibi) görmekteyiz. Sonuç olarak, öntüre yakın olmak için faydalı ya da tetikleyici sayılabilecek bu ölçütlerin, her yaş grubunda aynı öneme sahip olmasalar bile, yaş grupları arasında evrensellik gösteriyor olduklarını düşünebiliriz. Bu ölçütlerin temel alınmasının, bilişsel gelişim ve dil gelişimi ile yakından bağlantılı olduğunu tahmin etmekteyiz. Belirtmekte fayda var ki bulguların evrensellik yönünde yorumlanması, varsayımdan öte geçmemektedir. Daha net bir sonuca ulaşabilmek için, özellikle bu ölçütlerin geçerliliğinin ele alındığı ve diller arası bir karşılaştırmaya olanak sunan ayrı bir çalışmaya ihtiyaç vardır.

4.2. Deyimlerin Anlamlandırılmasına İlişkin Bulgular

Deyimler testinden toplanan ham veri, Microsoft Office Excel yazılımı aracılığıyla işlenmiş ve elektronik ortama aktarılmıştır. Kullanıma hazır veri, IBM SPSS Statistics yazılımı aracılığıyla çözümlenmiştir. Bağımsız değişkenler, kavram sıklığı ile kavram puanıdır. Bağımlı değişkenler ise tepki türü ve bundan sonra ağırlıklı olarak TS kısaltmasıyla belirtilecek tepki süresidir.

Çözümleme yapılmadan önce, nötr maddeler çıkarılmış olup her bir yaş grubuna uygulanmış olan toplam 600 deney maddesi geriye kalmıştır. Bu maddelerin her biri, bir katılımcının dinlediği her bir test sorusuna karşılık gelmektedir. Sonuç olarak sadece doğru yanıtların, yani sadece değişmeceli anlamı yansıtan seçenekler için yapılmış tepki süresi kaydı değerlendirmeye alınmış olup, konu dışı ve gerçek anlamı yansıtan seçeneklerin tercih edildiği yanıtlar ise değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Tepki türü verileri yüzdelik olarak rapor edilmiştir. Tepki süresi verileriyle bağımsız değişkenler (kavram sıklığı ve kavram puanı) arasındaki test edilen ilişki, tek kuyruklu Pearson korelasyon analizi yöntemi kullanılarak IBM SPSS Statistics yazılımı aracılığıyla test edilmiştir.

4.2.1. Anasınıfı grubuna ait bulgular

Öntürlük belirlemede kullanılan iki ölçütün (kavram sıklığı ve kavram puanı) birbiriyle olan bağıntıyı test etmek için, tek kuyruklu Pearson korelasyon yapıldı. İstatistik değerleri ise rakamsal veri olarak aşağıdaki tabloda sıklık ve puan başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 5: İki ölçütün anasınıfı grubunda korelasyon ilişkisi

		puan	sıklık
puan	Pearson Korelasyonu	1	.927**
	Sig. (tek-kuy.)		.000
	N	20	20
sıklık	Pearson Korelasyonu	.927**	1
	Sig. (tek-kuy.)	.000	
	N	20	20

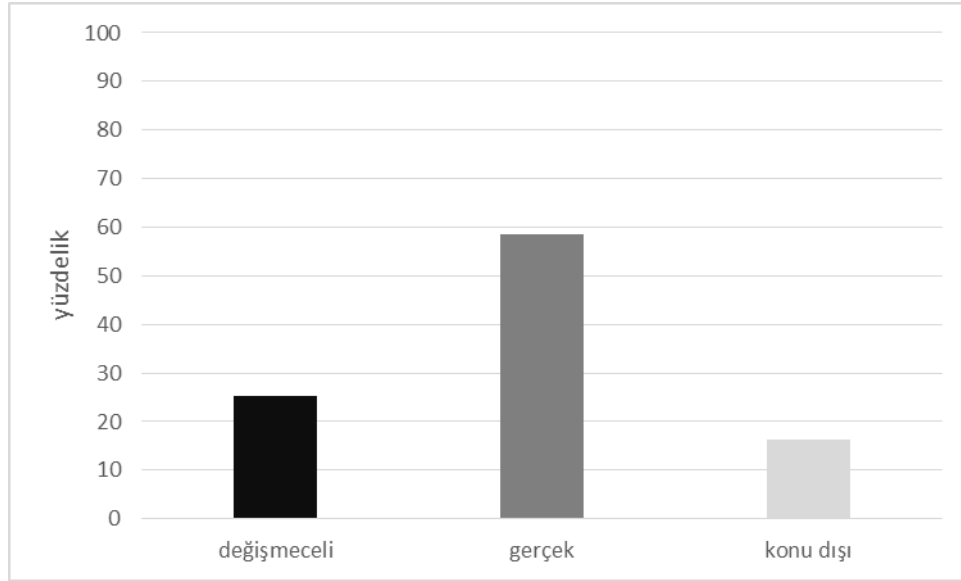
** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (tek kuyruklu).

Tablo 5’teki değerlerde görüldüğü üzere, kullanılan iki ölçütün birbiriyle güçlü bir korelasyon ilişkisi içinde olduğu [$r(18) = .927, p < .000$] tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak, iki ölçütün aynı anlamı ifade ettiği dolayısıyla öntürlük derecesine dair geçerli bir gösterge oldukları düşünülebilir. Dolayısıyla anasınıfı yaş grubuna ilişkin değerlendirmelerde, bundan sonra iki ölçüt arasında herhangi bir ayırım yapılmayacaktır.

4.2.1.1. Tepki türüne ilişkin bulgular

Tepki türleri, değişmeceli, gerçek ve konu dışı anlamları yansıtan cevaplar olmak üzere, 3 grupta sınıflandırılmıştır. Anasınıfı grubundan toplanan yanıtların ortalaması alınmış olup, hesaplama Microsoft Office Excel yazılımı yardımıyla yapılmıştır.

Grafik 9: Anasınıfı sınıf tepki türü dağılımı



Her bir test maddesi için 4'er adet resim olduğunu düşünürsek, şans düzeyini % 25 olarak kabul ederiz. Değişmeceli anlama yönelik yanıtlar ortalama olarak % 25 olup bu değer, şans düzeyini geçmemektedir. Görüldüğü gibi, çocuklar değişmeceli anlamı bulmaya çalışırken konu dışı anlamları seçerek hata yapmışlar ve gerçek anlam ağırlıklı cevaplar vermişler. Bu bulgulardan yola çıkarak, soyutlama yapabilecek bilişsel bir düzeyde olmayı gerektiren değişmeceli anlama erişimin, içinde bulunulan yaştan dolayı çok zor olduğunu iddia etmek mümkündür. Değişmeceli anlam ile kavramanın, çocuğun bilişsel gelişimi ile doğrudan ilgili olduğunu söyleyebiliriz.

4.2.1.2. Tepki süresine ilişkin bulgular

Anasınıfı grubundan alınan cevaplar, gerçek anlam ağırlıklı olduğu için ve değişmeceli anlama yönelik verdikleri cevapların oranı şans düzeyini geçmediği için bu grup için tepki süresine dair bir çözümleme yapılmamıştır. Dolayısıyla öntürlük etkisi ile ilgili olarak bu grup için değerlendirme yapmak mümkün değildir.

4.2.2. Üçüncü sınıf grubuna ait bulgular

Öntürlük belirlemede kullanılan iki ölçütün (kavram sıklığı ve kavram puanı) birbiriyle olan bağıını test etmek için, tek kuyruklu Pearson korelasyon yapıldı. İstatistik değerleri, Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: İki ölçütün üçüncü sınıf grubunda korelasyon ilişkisi

		puan	sıklık
puan	Pearson Korelasyonu	1	.918**
	Sig. (tek-kuy.)		.000
	N	20	20
sıklık	Pearson Korelasyonu	.918**	1
	Sig. (tek kuy.)	.000	
	N	20	20

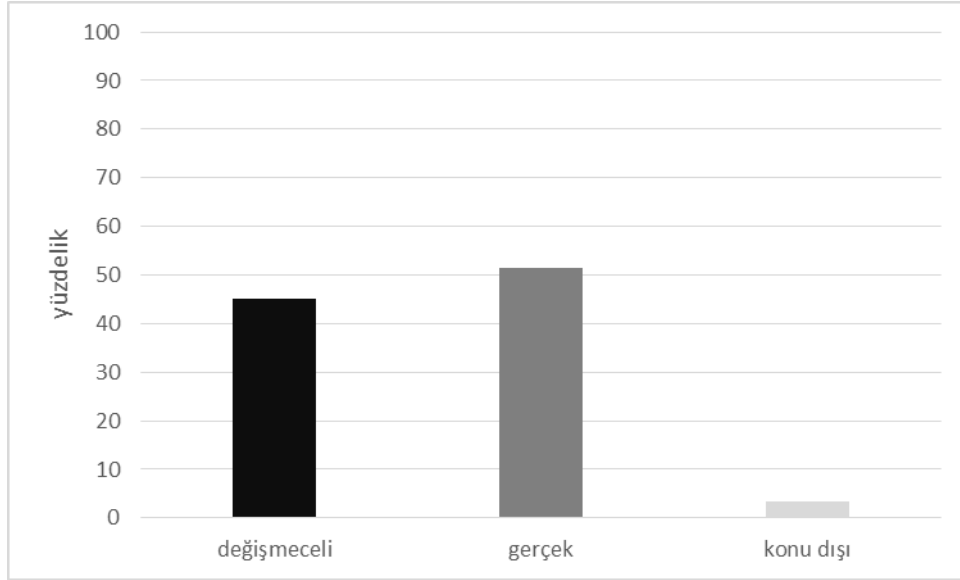
** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (tek kuyruklu).

Tablo 6’da görüldüğü gibi, kullanılan iki ölçütün birbiriyle güçlü bir korelasyon ilişkisi içinde olduğu [$r(18) = .918, p < .000$] tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak, iki ölçütün aynı anlamı ifade ettiği dolayısıyla öntürlük derecesine dair geçerli bir gösterge oldukları düşünülebilir. Bu sebeple iki ölçüt arasında herhangi bir ayırım yapılmayacaktır.

4.2.2.1. Tepki türüne ilişkin bulgular

Tepki türleri; değişmeceli, gerçek ve konu dışı anlamları yansıtan cevaplar olmak üzere 3 grupta sınıflandırılmıştır. 3. sınıf grubundan toplanan yanıtların ortalaması alınmış olup hesaplama Microsoft Office Excel’de yapılmıştır.

Grafik 10: Üçüncü sınıf tepki türü dağılımı



Grafik 10'daki verilerden, değişmeceli anlamın gerçek anlama yakın oranda tercih edilmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca konu dışı cevapların bu yaş grubunda azaldığı gözlenmektedir. Fakat değişmeceli anlamı kavramaya yönelik gelişimin, önemli ölçüde tamamlandığına dair dikkate değer bir oran olduğunu söylemek henüz mümkün değildir.

4.2.2.2. Tepki süresine ilişkin bulgular

Öntürlük değerinin tepki süresi üzerinde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla, 3. sınıf grubundan toplanan yanıtlar temel alınmış olup IBM SPSS Statistics yazılımında tek kuyruklu Pearson Korelasyon çözümlemesi yapılmıştır. Çözümlemede, tepki süresi, kavram puanı ve kavram sıklığı, değişken olarak alınmışlardır.

Tablo 7: Üçüncü sınıf tepki süresi dağılımı

		TS	puan	sıklık
TS	Pearson Korelasyonu	1	-.035	-.026
	Sig. (tek kuy.)		.284	.335
	N	271	271	271
puan	Pearson Korelasyonu	-.035	1	.902**
	Sig. (tek kuy.)	.284		.000
	N	271	271	271
sıklık	Pearson Korelasyonu	-.026	.902**	1
	Sig. (tek kuy.)	.335	.000	
	N	271	271	271

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (tek kuyruklu).

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öntürlüğün göstergesi olan iki ölçüt (kavram sıklığı ve puanı) arasında yakın bir ilişki vardır. Diğer yandan ne kavram puanının [$r(269) = -.035, p = .284$] ne de kavram sıklığının [$r(269) = -.026, p = .335$], tepki süresi üzerinde ciddi bir etkisi olduğunu söylemek kolay değildir. Kısaca söylemek gerekirse, tepki süresi üzerinde anlamlı ölçüde bir öntürlük etkisine rastlanmamıştır.

4.2.3. Beşinci sınıf grubuna ait bulgular

Öntürlük belirlemede kullanılan iki ölçütün (kavram sıklığı ve kavram puanı) birbiriyle olan bağıni test etmek için, IBM SPSS Statistics yazılımı kullanılarak kuyruklu Pearson korelasyon yapıldı. Korelasyon ilişkisi, istatistik değerleri gösteren aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8: İki ölçütün beşinci sınıf grubunda korelasyon ilişkisi

		puan	sıklık
puan	Pearson Korelasyonu	1	.966**
	Sig. (tek-kuy.)		.000
	N	20	20
sıklık	Pearson Korelasyonu	.966**	1
	Sig. (tek-kuy.)	.000	
	N	20	20

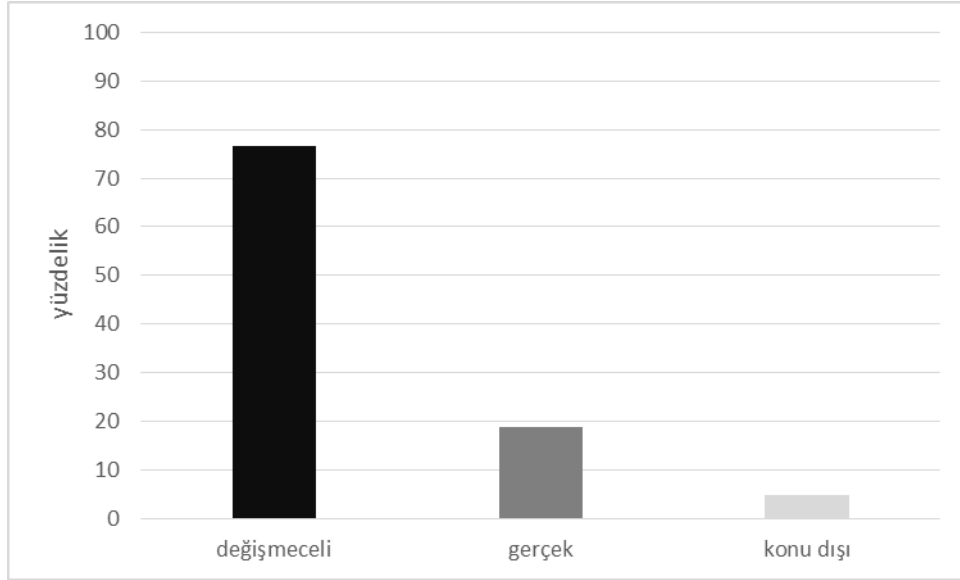
** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (tek kuyruklu).

Tablo 8’deki değerlerden anlaşıldığı üzere, kullanılan iki ölçütün birbiriyle güçlü bir korelasyon ilişkisi içinde olduğu [$r(18) = .966, p < .000$] tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak, iki ölçütün aynı anlamı ifade ettiğini dolayısıyla öntürlük derecesine dair geçerli bir gösterge olduklarını iddia etmek mümkündür. Dolayısıyla bu yaş grubuyla ilgili bir değerlendirme yapılırken bundan sonra iki ölçüt arasında herhangi bir ayırım yapılmayacaktır.

4.2.3.1. Tepki türüne ilişkin bulgular

Katılımcılardan alınan tepki türleri, değişmeceli, gerçek ve konu dışı anlamları yansıtan cevaplar olmak üzere 3 grupta sınıflandırılmıştır. 5. sınıf grubundan toplanan yanıtların ortalaması alınmış olup hesaplama Microsoft Office Excel yazılımında gerçekleştirilmiştir.

Grafik 11: Beşinci sınıf tepki türü dağılımı



Elde edilen verilerde, değişmeceli anlamın, gerçek anlamdan daha çok tercih edilmiş olduğu görülmektedir. Çocuklarda değişmeceli anlamı kavramaya yönelik gelişimin anlamlı oranda arttığını, gerçek anlama yönelimin ciddi şekilde azaldığını söyleyebiliriz. Sonuç olarak bu yaş grubunun, soyut anlama erişimde önemli bir dönem olduğunu, bu dönemde bilişsel gelişimin de önemli bir basamak atladığını görmekteyiz.

4.2.3.2. Tepki süresine ilişkin bulgular

Öntürlük değerinin tepki süresi üzerinde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla, 5. sınıf grubundan toplanan yanıtlar temel almış olup IBM SPSS Statistics yazılımında tek kuyruklu Pearson Korelasyon çözümlemesi yapılmıştır. Çözümlemede, tepki süresi, kavram puanı ve kavram sıklığı değişken olarak alınmışlardır.

Tablo 9: Beşinci sınıf tepki süresi dağılımı

		TS	puan	sıklık
TS	Pearson Korelasyonu	1	-.094*	-.096*
	Sig. (tek kuy.)		.022	.020
	N	459	459	459
puan	Pearson Korelasyonu	-.094*	1	.965**
	Sig. (tek kuy.)	.022		.000
	N	459	459	459
sıklık	Pearson Korelasyonu	-.096*	.965**	1
	Sig. (tek kuy.)	.020	.000	
	N	459	459	459

*. Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır (tek kuyruklu).

**. Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (tek kuyruklu).

Tablo 9’da gördüğümüz gibi, öntürlüğün göstergesi olan iki ölçüt (kavram sıklığı ve puanı) arasında yakın bir ilişki vardır. Diğer yandan hem kavram puanının [$r(457) = -.094$, $p = .022$] hem de kavram sıklığının [$r(457) = -.096$, $p = .020$], tepki süresi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Kısaca söylemek gerekirse, tepki süresi üzerinde ciddi düzeyde bir öntürlük etkisi vardır.

4.2.4. Sekizinci sınıf grubuna ait bulgular

Öntürlük belirlemede kullanılan iki ölçütün (kavram sıklığı ve kavram puanı) birbiriyle olan bağıını test etmek için, tek kuyruklu IBM SPSS Statistics yazılımında Pearson korelasyon yapıldı. Elde edilen istatistik değerleri, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10: İki ölçütün sekizinci sınıf grubunda korelasyon ilişkisi

		puan	sıklık
puan	Pearson Korelasyonu	1	.976**
	Sig. (tek-kuy.)		.000
	N	20	20
sıklık	Pearson Korelasyonu	.976**	1
	Sig. (tek-kuy.)	.000	
	N	20	20

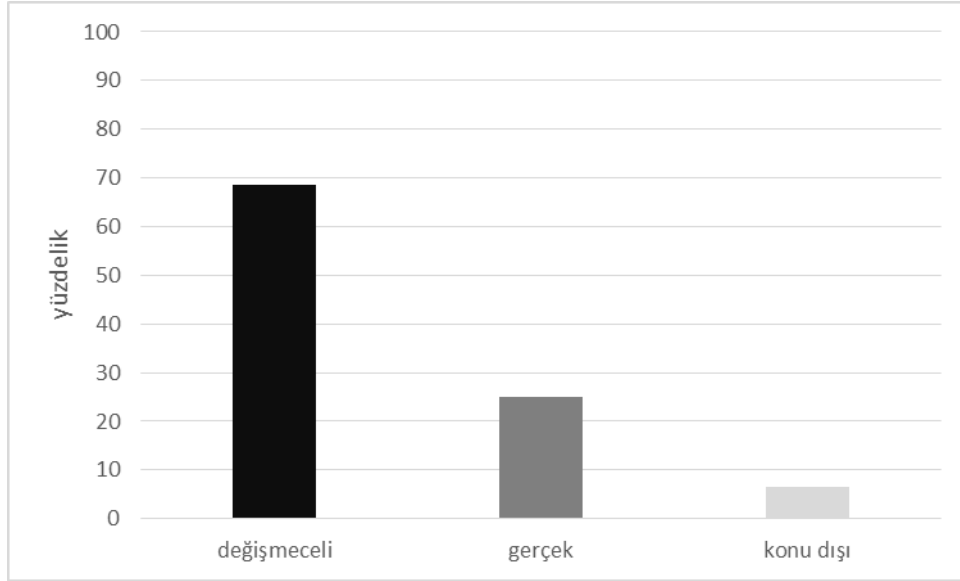
**. Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (tek kuyruklu).

Tablo 10'daki değerlerde görüldüğü üzere, kullanılan iki ölçütün birbiriyle güçlü bir korelasyon ilişkisi içinde olduğu [$r(18) = .976, p < .000$] tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak, iki ölçütün aynı anlamı ifade ettiği dolayısıyla öntürlük derecesine dair geçerli bir gösterge oldukları iddia edilebilir. Dolayısıyla bu yaş grubu için yapılacak değerlendirmelerde bundan sonra iki ölçüt arasında herhangi bir ayırım yapılmayacaktır.

4.2.4.1. Tepki türüne ilişkin bulgular

Katılımcılardan alınan tepki türleri, değişmeceli, gerçek ve konu dışı anlamları yansıtan cevaplar olmak üzere 3 grupta sınıflandırılmıştır. 8. sınıf grubundan toplanan yanıtların ortalaması alınmış olup hesaplama Microsoft Office Excel yazılımında yapılmıştır.

Grafik 12: Sekizinci sınıf tepki türü dağılımı



Değişmeceli anlam, gerçek anlamdan daha çok tercih edilmiş olsa da, gerçek anlama yönelimin beşinci sınıflara nazaran daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu artışı, içinde bulunulan dönemden dolayı gelişen dikkat dağınıklığına bağlayabiliriz. Değişmeceli anlamın gerçek anlamdan daha yoğun tercih edilmiş olmasına yönelik bu bulgular, beşinci sınıf grubundaki değişmeceli anlam ağırlıklı tercihleri teyit eder niteliktedir. Bu durumda diyebiliriz ki artık soyut anlama erişim için yeterli bilişsel gelişim sağlanmıştır.

4.2.4.2. Tepki süresine ilişkin bulgular

Öntürlük değerinin, tepki süresi üzerinde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla, 8. sınıf grubundan toplanan yanıtlar temel almış olup IBM SPSS Statistics’te tek kuyruklu Pearson Korelasyon çözümlemesi yapılmıştır. Tepki süresi, kavram puanı ve kavram sıklığı, değişken olarak alınmışlardır.

Tablo 11: Sekizinci sınıf tepki süresi dağılımı

		TS	puan	sıklık
TS	Pearson Korelasyonu	1	-.079	-.080
	Sig. (tek kuy.)		.055	.053
	N	411	411	411
puan	Pearson Korelasyonu	-.079	1	.974**
	Sig. (tek kuy.)	.055		.000
	N	411	411	411
sıklık	Pearson Korelasyonu	-.080	.974**	1
	Sig. (tek kuy.)	.053	.000	
	N	411	411	411

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (tek kuyruklu).

Tablo 11’den anlaşıldığı üzere, öntürlüğün göstergesi olan iki ölçüt (kavram sıklığı ve puanı) arasında yakın bir ilişki vardır. Diğer yandan hem kavram puanının [$r(409) = -.079, p = .055$] hem de kavram sıklığının [$r(409) = -.080, p = .053$], tepki süresi üzerinde istatistiksel anlamlılık derecesine yakın bir etkisi olduğunu görmekteyiz. Kısaca söylemek gerekirse, tepki süresi üzerinde dikkate alınabilecek düzeyde bir öntürlük etkisinden bahsedebiliriz.

4.2.5. Deyimlerin anlamlandırılmasına ilişkin genel değerlendirme

Anasınıfı grubundan başlamak gerekirse, değişmeceli anlamı yansıtan yanıtların şans düzeyini geçmeyen bir oranda olduğunu görmekteyiz. Bu sonuçtan yola çıkarak, konu dışı anlamlara ve gerçek anlamlara yönelerek değişmeceli anlama erişimde başarısız olduklarını söyleyebiliriz. Değişmeceli anlama erişimin belli bir

düzeyde soyutlama yapmayı gerektirdiğini düşünürsek, ortalama 5 yaşında olan anasınıfı grubunda yeterli bilişsel düzeye ulaşılmadığı dolayısıyla değişmeceli anlamı yorumlamanın bu yaşta çok zor olduğu sonucunu çıkarabiliriz.

3. sınıfa gelindiğinde, değişmeceli anlama erişim oranı konusunda dikkate değer bir başarıyı ortaya çıkıldığı, fakat yine de gerçek anlamın önüne geçemediği göze çarpmaktadır. 5. ve 8. yaş gruplarında ise değişmeceli anlamı yansıtan yanıtlar, gerçek anlamı yansıtanlardan oranca yüksektir. Dolayısıyla 5. sınıf yaş grubunun değişmeceli anlamı kavramda artık başarıyı yakaladığını, dolayısıyla soyutlama ve değişmeceli anlamı kavramda bir eşik olduğunu söylemek mümkündür. 8. sınıfta ise bu becerinin neredeyse yetişkin düzeyine yakın olduğunu öne sürebiliriz.

Tablo 12: Değişmeceli anlama ait tepki süresine ilişkin tüm değerler

	Ortalama	Ortanca	Standart Sapma
3. sınıf	5.20	4.42	2.64
5. sınıf	4.56	4.20	1.78
8. sınıf	3.87	3.37	2.04

Tablo 12'deki veriler, sınıf düzeyi büyüdükçe tepki süresinin azaldığını göstermektedir. Diğer bir deyişle yaş yükseldikçe, deyimın değişmeceli anlamının zihinde oluşturulması ya da zihinden çağırılması hızlanmaktadır. Bu düzenli artış, bilişsel gelişimin bir sıraya göre gerçekleştiğine, yaş ile zihin gelişimi arasındaki bakışma bir işarettir. Ortanca çelişkili bir sonuç doğurmamış olup ortancadan gördüğümüz kadarıyla ortalama değerlerinin, aşırı düşük ya da aşırı yüksek değerlere sahip bir kaç öğrenciden etkilenmesi söz konusu değildir. Sonuç olarak anasınıfı grubu

hariç diğer katılımcılardan toplanan veriler, öntürlüğe dair bir etkinin gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Bu etkiyi hesaplarken, sadece değişmeceli anlama erişimin gerçekleştiği durumlar dikkate alınmış dolayısıyla aslında bileşen sözcüklerden adın, deyimden değişmeceli anlamına etki etmiş olmasını öntürlük etkisiyle açıklayabiliriz. Glucksberg (1991)'in belirttiği gibi, sözcük anlamları ile deyim anlamı arasındaki ilişki geçirimsiz olduğunda bile, deyimden anlamlandırılmasında bileşen sözcüklerin bir rolü olabilir.

Öntürlük etkisine dair bir sonuç çıkarmak gerekirse, tepki türlerinin değişmeceli anlam ağırlıklı olması sebebiyle 5. ve 8. sınıf gruplarının tepki sürelerini dikkate alabiliriz. Bu noktada tekrar belirtmekte fayda var ki 5. sınıflara ait tepki sürelerinde, ciddi oranda bir öntürlük etkisini rastlanmıştır. Aynı şekilde 8. sınıflardan alınan tepki süreleri, deyimden bileşeni olan adın öntürlük değeri ile yanıt verme süresi arasında doğru bir orantı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak belli bir bilişsel gelişime erişimin sağlandığı 10 yaşından itibaren, deyimlerin kavranması üzerinde ciddi bir öntürlük etkisi olduğu çıkarımını yapabiliriz.

5. SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, deyimlerin bileşen sözcüklerinden adların, deyimlerin değişmeceli anlamına etki edip etmediklerini araştırmaktır. Bu etkinin bulunabilmesi için, Johnson (1985)'in öntür örneklerinin kullanılmasına yönelik önerisinden yola çıkılarak bileşen sözcüklerin öntürlük değeri değişken olarak alınmış olup çocukların deyimden anlamlandırma sürecinde bu öntürlük etkisi, tepki süresi ölçülerek ortaya çıkarılmıştır.

Ardışık yöntemlerden oluşan bu çalışmada ilk adım olan öntürlük değerlerine ilişkin hesaplamalara baktığımızda, BEDEN BÖLÜMÜ ulamında öğelerin sıralanması, elde edilen verilerden anlaşıldığı üzere yaşa göre çeşitlilik göstermiştir. Alt düzeyde en iyi temsil edilen ve uzlaşımsal olan kavramlar anasınıfı grubunda EL, GÖZ, AYAK; 3. sınıflarda KOL, BAŞ, GÖZ (Parça-bütün ilişkisi var); 5. sınıflarda EL, AYAK, KOL; 8. sınıflarda ise GÖZ, BACAK, KOL'dur. Elde edilen veriler, kavramların belli öntürler çevresinde konumlandıklarına dair Türkçe özelinde olumlu kanıtlar sunmuştur. Çalışmamız bu noktada, şimdiye kadar yapılmış diğer ulamlama çalışmaları ile (Çengelci, 1996; Gökmen, 2010; Önal, 2011; Peynircioğlu, 1988; Seferoğlu, 1999; Timur, 2010) benzerlik göstermektedir. Farklı olarak şu soruyu sorabiliriz: Kavramların öntürlüğünü belirleyen nedir? Bu konuda birkaç ilginç bulguya rastladık. Örneğin, anasınıfı grubunda KEMİK kavramı ile 5. sınıftaki KALP kavramının bedeninin görünmeyen bölümlerinde oldukları için, düşük öntürlüğe sahip olduklarını iddia ettik. Ayrıca 'hareketli olma' ve 'günlük işlevi gereği sık kullanılma' gibi anlamsal özelliklerin kavramın öntürlüğüne katkı sağlıyor olabileceğini söylemiştik. Fakat öntürlük ölçütlerine dair kesin bir yargıya varabilmek için, daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu belirtelim.

Üstün ve Akman (2003)'ün ifade ettiği gibi, kavram oluşturma yeteneğinin gelişmesi 4 yaşında başlar. Üstün ve Akman (2003)'e göre kavram gelişimi, "benzerlik ve farklılıkları algılama veya bulma, sıraya dizme, bir dizi boyuta göre sınıflama, genelleme, bir grubun örneklerini sayma, sınıf içerme" (s. 138) gibi bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Bu bilişsel süreçlerin nasıl gerçekleştiğini ve öntür etrafındaki sıralamanın neye göre yapıldığını, anlam özellikleri ve anlam alanı ile açıklayabiliriz. "Rogers ve diğerleri (2004, 2005), iyi bilinen koyun gibi bir hayvanın 'anlamı'nın,

görsel özelliklerle artkafa kabuğunda, meleme sesiyle işitme kabuğunda ve koyunla ilgili hisle, kokuyla ve koyunun davranışı, yararları, vs. hakkındaki ansiklopedik bilgiyle beyin kabuğunun uzmanlaşmış ilgili alanlarında her birinin temsil edilerek beyinde dağıtımının yapıldığını tartışmıştır” (alıntılayan Ellis ve diğ., 2006, s. 965). Anlam alanlarının nasıl etkin hale geldiğine dair çok daha ayrıntılı bulgulara, fMRI, EEG, MEG, ERP ve PET gibi beyin görüntüleme yordamlarıyla yapılan çalışmalar sayesinde ulaşılabilmektedir. Bu kavram alanlarının oluşmasında, çeşitli faktörler etkili olabilir. Bu faktörlerden birisi olan ailenin etkisini vurgulayan Siegal ve Surian (2004), “Özellikle çocukların yetişkinlerle birlikte konuşmaya dahil olmadığı kültürlerde, kavramsal gelişimle ilgili olarak, konuşmayı anlama yetisi üzerinde kültürün etkisi nedir?” (s. 537) sorusunun ileriki çalışmalarda ele alınmasını önermiştir. Diğer yandan sözcüksel edinimin, dil edinimi çalışmalarının önemli konularından olduğunu vurgulayan Gökmen (2007), bu çalışmaların aslında çocuk dilindeki yönelimlerden ve gelişim sürecinden yola çıkarak yetişkin diline ait öngörde bulunmamıza imkan sağladığını belirtmiştir.

Çocukların fazla genelleme ya da yetersiz genelleme yapmaya yönelik olduklarını bilmekteyiz (Gershkoff-Stowe ve diğ., 2006; Pinker, 2004). Bu durumla ilgili olarak Ozcan (2011), bağlamsal açıdan ulamsal olmayan nesnelere ait, erken yaştaki çocukların yaptığı adlandırmaları ele aldığı çalışmasında, “erken yaştaki çocukların ağaç nesnesine ait parçalara ya da biçimsiz oluşumlara, *ağaç* ulam adıyla gönderim yaptığını, diğer yandan daha ileri yaştaki çocukların ve yetişkinlerin ise ağaç nesnesinin bu parçalarına ve biçimsiz oluşumlarına özgül belirtkelerle gönderimde bulunduklarını” (s. 64) göstermiştir. Bu bulgudan yola çıkarak artan yaşla birlikte çocukların bilişsel gelişimine koşut olarak, göndergelerin daha özgülleştğini ve

karşılaşılan farklı nesnelere de bağılı olarak bu göndergelerin çeşitlendiğini söyleyebiliriz.

Bu çalışmanın ikinci adımı olan deyimlerin kavranmasına ilişkin değerlendirmeleri özetlemeye geçmeden önce, test maddelerinin saydamlık ve tanınırlık gibi değişkenler açısından sabit tutulan fakat bileşen adları öntürlük değeri açısından farklılık gösteren deyimler olduğunu belirtmekte fayda var. Öntürlüğün değişken olarak alınması ise öntürlüğün hızlandırıcı etkisini vurgulayan bir dizi çalışmaya dayanmaktadır. Değişmeceli dil çalışmalarında kullanılacak materyallerin öntürlüğünün önemli olduğunu işaret eden Gibbs ve Colston (2006)'ya göre, "Mobilya (ulamındaki) öntür üyeler (ör., sandalye), daha az öntür olanlara (ör., lamba) göre daha kolay ve hızlı hatırlanır" (s. 853). Ayrıca Mervis ve Rosch (1981), temsil gücü yüksek öğelerin daha hızlı işlendiğini dolayısıyla tepki sürelerinin daha kısa olduğunu belirtmiştir. Bu bulguya bağılı olarak araştırma sorularımızdan birisini oluşturduk. Deyimin bileşen sözcüklerinden adın öntürlük değeri, çocukların bu deyim kavramasını etkilemekte midir? Deyimlerin anlamlandırılması üzerine bir takım görüşleri, kuramsal çerçeve bölümünde vermiştik. Bu görüşlere bağılı olarak kurduğumuz denkleme göre, çalışmamızda öntürlüğü yüksek bileşenli deyimlerde tepki süresinin düşük olduğuna dair bir bulguya rastlasaydık, bütünleşikliği savunan görüşlerin geçerliliğine katkı sağlamış olacaktık. Eğer bunun zıttı bir bulgu elde etseydik, bütünleşikliği reddeden görüşe olumlu yönde katkı sağlayacaktık.

Gibbs (1991), yaşı gereği dile daha az maruz kalmış erken yaştaki çocukların, gerçek anlama yatkınlıklarından dolayı bütünleşik deyimleri, bütünleşik olmayanlara göre daha kolay öğreneceklerini varsaymış ve bu yönde olumlu kanıtlar bulmuştur. Çocukların deyimleri çözümlemeye yönelik eğilimleri, bağlamın olmadığı bir anda

değişmeceli dil yapısıyla karşılaşıldığında yoğunlaşmaktadır (Gibbs, 1991). Bizim bulgularımızın anasınıfından alınanlarında, burada bahsedildiği gibi gerçek anlama yönelim söz konusu olmuştur. Diğer önemli bir nokta ise anlamlandırma sürecinde hangi ipuçlarının kullanıldığıdır. Değişmeceli dilin anlamlandırılması ve bir metnin bağdaşık bir temsiline kurgulanabilmesi, yani bağlamın etkili kullanımıyla ilgili beceriler birbirine girintilidir (Levorato ve diğ., 2004). Kısaca belirtmek gerekirse, deyimlerin sözdizimi ile birlikte zihinsel sözlükte bütün olarak depolandığını kabul eden Jackendoff (2002)'ye karşıt nitelikte veriler sunulmuş, deyimlerin parçalarının bütün deyimsel anlama etki ettiği belirtilmiştir.

Sözcüklerin görünen anlamının ötesine geçip değişmeceli bir anlama dönük yorumlama yapabilmek, ayrıntılı ve içerik olarak zengin bir dil anlamının edinilmesinde çocuklarda ilk adımdır (Maviş, 2011). Bu düzeyde bir dilsel beceri, elbette bilişsel gelişimde de belli bir düzeyde olmayı gerektirmektedir. “Çocukların dili bir iletişim aracı olarak kullanmaya başlaması, sadece sözel anlatımın gelişimi olarak değil, aynı zamanda buna paralel olarak gelişen bilişsel bir gelişimin doğrultusunda oluşmaktadır” (Çapan, 1996, s. 284). Şimdi diğer araştırma sorumuzu sorabiliriz. Bağlam içinde bir deyim işlenmesinde, çocuklarda değişmeceli anlama erişimin gerçekleşmesi ile ilgili kritik bir dönem var mıdır? Elde ettiğimiz bulgulara göre, böyle bir kritik dönemden bahsetmenin mümkün olduğunu ve yaş artışıyla deyim anlamlandırmanın koşutluk gösterdiğini söyleyebiliriz. Kavrama testini uyguladığımız katılımcılardan 3. sınıfların değişmeceli anlama yönelimi, gerçek anlamı seçme oranına çok yaklaşmışken, 5. sınıflarda değişmeceli anlamı kavrayabilme becerisinde önemli bir döneme girildiğini görmekteyiz. Dolayısıyla 8 ve 10 yaşları arasında kalan süreçte, gerçek anlamın ötesine geçebilme ile ilgili ciddi bir adım atıldığını

söyleyebiliriz. Bu dönemde ilgili alanda farklı bulgular olsa bile, bulguların büyük çoğunluğu çalışmamızinkilerle örtüşmektedir. Örneğin, Nippold (1988), okul öncesi dönemdeki çocukların değişmeceli dil anlama sürecinde gerçek anlama yönelimin baskın olduğunu belirtirken, erken çocukluk döneminde değişmeceli anlama yönelik yorumlamaların giderek arttığını belirtmiştir. Abkarian ve diğerleri (1992), deyimlerin 6 yaşına kadar anlamlandırılmadığını göstermiştir. Bu yaş sınırının, alandaki diğer çalışmalarda daha yukarıda olduğunu görmekteyiz. Cacciari ve Levorato (1998), çocukların 11 yaşında gerçek anlama yönelik yorumlama döneminden çıkmış olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Kempler ve diğerleri (1999), 10-11 yaşlarının, çocuğun deyim bilgisinin yetişkinlerinkine çok yaklaşması sebebiyle bir dönüm noktası olduğunu öne sürmüştür. Anadili Mandarin Çincesi olan çocuklarla çalışan Hsieh ve Hsu (2010) ise üstdil bilgisinin 9 yaşında belirgin şekilde yerleşmiş olduğunu ve bu yerleşmişliğin deyim kavramada kendini belli ettiğini ortaya çıkarmıştır. Gibbs (1987), deyimlerin değişmeceli anlamlarına yönelik yorumlamaların yapılması için 8 ya da 9 yaşının kritik olduğunu alanda yaygın şekilde kabul edildiğini belirtmiş, kendi bulgularıyla bu dönemin geçerliliğini desteklemiştir. Buna göre 5 ile 9 yaş arasında kalan çocuklar, uzlaşımsal değişmeceli anlamın farkına varamamaktadırlar. Bu yüzden normal olmayan bütünleşik deyimleri çözümlemeye çalışan çocuklar, değişmeceli anlama erişimde başarısız olmaktadır (Gibbs, 1991). İşte öğrenmenin şart olduğunu öne süren ve bütünleşikliği reddeden varsayımlar, bu koşulda geçerli olmaktadır. Diğer yandan anadili Bulgarca olan 6-7 ve 9-10 yaşlarındaki çocuklarda deyimlerin anlamlandırılması konusu ele alan Vulchanova ve diğerleri (2011), dille alakalı olarak usamlama becerisinin ciddi bir seviyeye geldiği dönem olan 10 yaşının bir dönüm noktası olduğunu göstermiş, deyimlere maruz kalmanın önemli olduğunu

belirtmiştir. Ackerman (1982), yönlendirici bağlamın yokluğunda bile beşinci sınıflar ve yetişkinler tarafından deyimlerin değişmeceli anlamlarına yönelik yorumlamalar yapıldığını ortaya koymuştur. Laval (2003), Fransız çocuklarla yaptığı araştırmasında deyimlerin kavranmasında bağlamın rolünü vurgulamış, ayrıca kavramada tanınırlığın (6 yaşından sonra) ve uzlaşımın (9 yaşından sonra) rollerinin geç ortaya çıktığını ortaya koymuştur. Bu bulgular ile ergenlik döneminin belirli edimsel becerilerin gelişimi için dönüm noktası niteliğinde olduğu bir kez daha teyit edilmiştir.

Caillies ve Le Sourn-Bissaoui (2006)'nın belirttiği gibi, sözcük bilinci ile bütünleşik deyimleri anlama arasında yakın bir bağlantı bulunmakta, 8 ve 10 yaşları arasında olduğunu ortaya koyduğumuz kritik döneme kadar çocuğun hem bilişsel hem de sözcük edinimi anlamında belirli bir hazırbulunuşluğa erişmiş olması beklenmektedir. Lodge ve Leach (1975), anadili İngilizce olan çocukların ikili anlamsal yetkinliğe erişmediği sürece her türlü dil girdisini gerçek anlamıyla algılayacağını ortaya koymuştur. Cacciari & Levorato (1989)'a göre, “deyimlerin kavranması, anlam ile yüzeysel yapı arasındaki uzlaşımsal ilişkinin üstdil farkındalığı gerektirmektedir” (s. 388). Aynı koşutluğa farklı biçimde yer veren Özcan (2007)'ye göre, “doğal dil edinim sürecinde gelişen dilsel yeterliliklerin belirli bir ortamda, belirli bir amaca yönelik, özel bir söylem çerçevesinde düzenlenerek kullanılması, çocukların bilişsel gelişimleri ile çok yakından ilişkilidir” (s. 133). Sadece çocuktaki bilişsel ve dil gelişimiyle ilgili olmayan bu yorumlama becerisinde, bağlamın yeri şüphesiz önemlidir (Nippold ve Martin 1989).

“Sözlüksel kararlarda somutluk etkileri, imgesel bilginin geri çağrılmasındaki zorluktan kaynaklanmamaktadır. Tersine bunlar, her bir sözcüğün ön bilgisinden söz konusu bağlamsal bilginin çağrılmasındaki kolaylığa

dayandırılabilir. Dolayısıyla sözcüksel kararlarda somutluk etkileri, aslında hiç de somutluk etkileri değil, aksine bağlam geçerliliği etkileridir” (Schwanenflugel ve diğerleri, 1988, s. 519).

Özetle, elde ettiğimiz enlemesine veriye göre, artan yaşla birlikte deyimisel anlama yönelik bir hamle gözlenmiştir. Bilişsel süreçlerle doğru orantılı olarak, dil üstü bir yorumlama gerektiren deyimlerin 8 ve 10 yaşları arasında daha kolay ve doğru anlamlandırıldığını ve sonrasında bu becerinin yetişkinlik düzeyine kadar giderek arttığını söyleyebiliriz. Ayrıca öntürlük değeri yüksek deyimlere verilen cevaplar daha hızlı iken, öntürlüğü düşüklere verilen tepki süresi uzundur. Diğer bir deyişle, öntürlüğü düşük deyimlerin kavranması daha yavaş olmaktadır. Bu sonuçlar, aslında deyimlerin iç anlamlarına yönelik bir işleme gerçekleşiyor olabileceğini gösteren bir bulgu niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla bileşen sözcüklerin anlamlarına erişim, kısmen de olsa söz konusudur. Bunun göstergesi ise, bu çalışmada ele alınan öntürlük etkisidir. Bu durumda, öntürlük etkisinin işleme hızını artırdığı bilgisini dikkate alarak ve öntürlüğü yüksek adlardan oluşan deyimlerin çalışmamız kapsamında daha hızlı işlendiği bulgusundan yola çıkarak, deyimlerin içyapısının deyimisel anlama erişimde etkin olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Diğer bir deyişle deyimlerin işlenmesinde bütünleşiklik söz konusu olmuş, bileşen sözcüklerin gerçek anlamları işleme sürecine kısmen de olsa etki etmişlerdir. Bu sebeple özellikle saydam deyimlerin bütünleşik olduğunu, kalıplaşmış tek bir değişmeceli anlama doğrudan erişimin söz konusu olmadığını savunan görüşlere Bu doğrultuda olan Üstanlam Varsayımı (Giora, 2003; Nippold ve Rudzinski, 1993; Smolka ve diğ., 2007) kanıt sunmaktayız. Bulgularımızla aynı doğrultuda düşünen Gibbs (1987), deyimleri ölü metafor olarak nitelendirmenin, deyimlerin dinamik yapısını göz ardı etmek anlamına geldiğini belirtmiştir. Elde

edilen veriler, en azından kullandığımız deyimlerden yola çıkarak, tüm deyim in kalıplaşmış sözcükler olmadığını hatırlatarak bu görüşü destekler niteliktedir. Değişmeceli yapının gerçek anlamına erişimin şart olduğunu ve değişmeceli anlamı tanımadan önce gerçekleşmesi gerektiğini öne süren (Holtgraves, 2005) Standart Edimsel Model kadar net olarak gerçek anlama önce erişim gerçekleştiğini söyleyemesek bile, ancak belirgin sözcük anlamlarına erişildikten sonra değişmeceli anlamın ortaya çıkabileceğini iddia eden Dereceli Belirginlik Varsayımı ile örtüşen sonuçlar sunduğumuzu öne sürebiliriz. Bu noktada, Gibbs ve Colston (2006)’nın belirginliğin dereceli bir kavram olduğuna ve daha çok sıklık, uzlaşım salık ve öntürlük ile bağlantılı olduğuna dair hatırlatmasını bir kez daha yapalım. Dolayısıyla deyimleri oluşturan bilişsel sözcüklerin tam olarak gerçek anlamlarına değil, belirgin anlamlarına erişildiğini söylemek durumundayız.

6. ÖNERİLER

Dil bağlamının rolü, çocuklarda şüphesiz son derece önemlidir. Burada bağlamdan kasıt, Yule (1996)’nın “iç-metin” (s. 129) olarak da bahsettiği, fiziksel bağlamdan farklı olan, dil bağlamıdır. Küntay ve Slobin (2002), verileri bağlamdan ayrı bir şekilde değerlendirmenin çocuk dili çalışmalarında bir eksiklik olacağı konusunda uyarıda bulunmuştur. Etkileşim ile kavram ve bilişsel gelişim arasında ciddi bir bağlantı bulunmaktadır. “Çocuk dil ve bilişsel becerilerini geliştirdikçe, anne-baba da çocuk-yönlendirmeli dilinin doğasını değiştirir. Süreç içinde dil yapısı, sözcüklerin ve yapıların anlamı ve konuşma ile ilgili edim bilgisini öğrenme çocukta devam eder” (Küntay ve Slobin, 2002, s. 12). Dolayısıyla annenin iletişim kurma konusundaki çabasının, çocuğu teşvik etmede önemi göz ardı edilemez (Ekmekçi ve

Keşli, 2001). Farklı açıdan bir araştırma önerisi vermek gerekirse, ileri bir çalışmada anne-babadan yararlanılarak, deneyin yaptırılması sağlanabilir ve elde edilen verilerin, bu tez çalışmasında sunulanlarla bir karşılaştırması yapılabilir. Ayrıca Bernicot ve diğerleri (2007)'de olduğu gibi, değişmeceli yapılarda söylenen ile kastedilen arasındaki farklılıkla ilgili yorum yapmaları için çocuklara bir açıklama görevi yaptırmak, daha ayrıntılı veriler almamızı sağlayabilir. Günümüz imkanları çerçevesinde, ergenlik öncesi dönemde ortaya çıkan, çocukların gerçek ve konu anlamının dışına çıkarak somut yorumlamanın ötesine geçebilmesine imkan tanıyan dilsel ve bilişsel becerilerin daha ayrıntılı araştırılması, zihinle ilgili daha fazla bilgi sahibi olmamıza yardımcı olacaktır (Gardner ve diğ., 1978).

Diğer bir öneri olarak, ikidillilerin iki ayrı sözlükçeye sahip oldukları varsayımı ve mizah işlemede tekdillilerden farklı bir zihinsel süreçten geçtikleri (Ozdemir ve Uysal, 2014) göz önünde bulundurularak, aynı kavramları içeren ve iki dilde sıklık değeri yakın olan deyimler verilip, kavramada tepki süresi ölçülebilir. Böyle bir çalışma, iki dillilerin kavramların öntürlük değerini hangi dilin kültürüne göre oluşturduğuna dair ilginç bulgular verecektir. Ayrıca çeşitli beyin görüntüleme yordamlarıyla, anlamlandırma sürecinin son ürünü olan veriyi değil, o süreçte tam olarak neyin anlamlandırıldığını gösteren veriler elde edilebilir. Gibbs ve Colston (2006), deneysel ruhdilbilim kapsamına giren değişmeceli dil işleme çalışmalarının, değişmeceli bir dil yapısını anlama gerçekleştiğinde o kişinin tam olarak neyi anladığını ortaya çıkarmaya çalışmadığını ya da bu ayrıntıyı gözden kaçırdığını vurgulamaktadır. Bu noktada, dilbilim, psikoloji ve bilişsel bilimlerle ilgilenen araştırmacıların yapacağı işbirliğiyle çıktıya yönelik değil sürece yönelik tespitler

sayesinde, gözden kaçırılan bu noktalar tespit edilip gün yüzüne çıkarılırsa, alandaki bu boşluğu doldurmanın mümkün olacağını söyleyebiliriz.

Sınıf içi yansımalarla baktığımızda, pratik uygulamalara yönelik olarak kavram gelişimi ve deyimleri kavrama üzerine çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür. İlk olarak belirtmek gerekir ki sadece Türkçe ve yabancı dil öğretimiyle ilgilenen öğretmenlerin değil, matematik, biyoloji gibi diğer dal öğretmenlerinin de kavram öğretimi konusunda bilinçlendirilmesi faydalı olacaktır. ‘Ahtapot bir yumuşakçadır’ demek ile anlamsal özelliklerini sayıp gerekirse ilgili ulamda bulunan ve daha yaygın bilinen bir tür ile benzeşim kurdurarak tanım oluşturmayı öğrenene bırakmak daha faydalı olabilir. Aynı şekilde bu bilimsel kavramların gelişimi konusunda farklı algısal girdiler ile öğrenme süreci, öğretmen tarafından desteklemelidir. Görsel ve işitsel materyallerin kullanımı, çocuklardaki kavramların genişlemesine ve sınırlarının daha net çizilmesine yardımcı olabilir. Aynı şekilde yabancı dil öğretiminde, öğretilecek kavramları anadilde karşılık gelen sözcüklerle öğretmek, her durumda yeterli ya da mümkün olmayabilir, ‘brunch’ kavramında olduğu gibi. Çözüm olarak, okuma sonrasında öğrenciye o kavramın geçtiği tümce gösterilip bağlamdan anlamını çıkarması istenebilir. ‘Bu bir hayvan mı, yoksa bitki mi?’ ya da ‘Sence iyi bir şey mi, kötü bir şey mi?’ şeklinde basit sorularla, kavramın oluşma süreci desteklenebilir. Bu durumu ele alan Sampson (1980)’e göre, “Yabancı dildeki bir ifadeyi anlamak, o ifadeyi kendi dilindeki bir ifadeyle sadece karşılamak değil, yabancı dildeki diğer ifadelerle kurduğu karmaşık anlam ilişkisi içinde o ifadenin konumunu bilmektir” (s. 226).

Ailelerin de kavram gelişiminde şüphesiz rolü vardır. Yüz-yüze okuma etkinliğinde öğretmen her bir öğrenci ile ilgilenemeyeceği için, anne ve babaya çok

daha fazla sorumluluk düşmektedir. Uyumadan önce okuma etkinliğini alışkanlık haline getirerek çocuklarının hangi kavramları edinip edinmediğini, anne-baba kendisi takip edebilir. Bir listede soyut ve somut kavramları ayırıp çocuğun yaşına uygun ve bilinmesi gereken kavramları öğretmek için bilinçli bir strateji izleyebilir. Carney ve Levin (2002)'nin "iki kez anlatılan masallar" (s. 6) olarak adlandırdığı resimli hikâye kitapları, Çallıoğlu Eren (2014) örneğinde olduğu gibi hem sözel hem görsel olarak hikayeyi anlattığı için, kavramları somut şekilde göstermede kullanılan bir araç olabilirler. Aynı doğrultuda Karakaya (2008), resimli kitapların, iletişim gereksinimini gidermek, farklı algılar yönünden işitsel ve görsel zenginlik katmak, dikkat aralığını genişletmek gibi yararlarının olduğunu belirterek çocukla birlikte bu etkinliği yaparken kullanılacak basit düzeyde açıklama yapma, işaret etme, jest ve mimik kullanma gibi ipuçları verme gibi yöntemlere dikkat çekmektedir. Deyimlerin öğretilmesi için de aynı yöntem izlenebilir. Deyimleri öğretmeye yönelik resimli hikaye kitaplarına örnek olabilecek nitelikteki James ve SanCartier (2009), deyimlerin değişmeceli anlamlarına çocukların kolayca erişebilmesi için zengin bağlam sunmaktadır.

Okulöncesi dönemdeki bilişsel gelişime uygun olarak ayarlanacak müfredat, etkinlikler, ev eğitim programları ve öğretmen söylemi, çocukların bilişsel ve dil gelişimine katkı sağlayacaktır (Üstün ve Akman, 2003). Bulut ve Can (1999), renk, biçim, uzam gibi bilişsel kavramların okulöncesi döneme erişilmeden edinildiğini iddia ederken, okuma aşaması öncesinde bu kavramların geliştirilmesini hedefleyen etkinliklerin yapılmasını kendi bulguları ışığında tavsiye etmektedir. Ayrıca aile, öğretmen, sosyal çevre ve bilişsel yeti gibi değişkenlerin, yapılacak çalışmalarda dikkate alınmasının önemli olduğunu eklemektedir. Bu doğrultuda, Güven ve Bal

(2002)'de geçen 3-6 yaş grubuna yönelik destekleyici etkinlik örnekleri olan “Nesneler hakkında konuşalım” (s. 169) ve “Düşündüğüm sözcüğü bul oyunu oynayalım” (s. 188) tarzında oyunlar ve Cantekinler ve diğerleri (2002)'nin sunduğu çocuklarda grupta ve ilişki kurma gibi pratik bilişsel etkinlik örnekleri, anlamsal özellikleri buldurma amaçlı hazırlanabilirler. Kar sözcüğünü öğrenen Avustralyalı bir çocuk, KAR kavramını kazanamadıysa, kar nesnesinin ne tür bir yapıda olduğunu, anlamsal özelliklerini ve işlevini bilmemektedir. Sonuç olarak ulamın içeriğini ve sınırlarını oluşturmada anne-babanın rolünün ciddi olduğuna (Shipley ve diğ., 1983) dikkat çekmek gerekir. Pasif sözcük bilgisi anlamayla ilgili iken, aktif sözcük bilgisi ise kullanımı gerektirir (Karakaya, 2007). Dolayısıyla çocuktan gelen ‘Anne, adalet nedir sence?’ gibi soruların, aile içi eğitimde öğretim için önemli bir fırsat olduğu göz önünde bulundurulmalı ve bu sorulara olabildiğince karşılık verilmelidir. Bu kritik yaşlarda, öğretmenlerden çok annenin yaptıracağı uyumadan önce hikaye okuma ve sohbet etme etkinlikleri düzenli olarak sürdürülebilir.

Materyal tasarımında ve bilgisayar oyunlarında aşamalılık ilkesine dikkat etmek gerekir. Kavramların sunulması somuttan soyuta olmalı, ders kitaplarındaki sözcükler güncel tutulmalıdır. Bir kuşak, taso, topaç, tetris gibi kavramlara sahipken, diğer kuşak için bunlar çağrışımdan başka bir şey ifade etmemektedir. Bu sorunu engellemek için, kavramların bir listeye göre incelenmesine ve hedef yaş grubuna hitap etmeyen sözcüklerin çıkartılmasına yönelik bir dil politikası izlenebilir. Ayrıca “okul öncesi döneme ilişkin olarak hazırlanmış olan eğitim kitaplarında, çocukların neleri bildiklerinden hareket edildiğinin ve nelerin öğretilmesi gerektiğine dönük sunumların belirlenmesi ve bu iki yönlü gözlemlerin karşılaştırılması gerekmektedir” (Gökmen, 2005b, s. 21).

Deyim sözlüklerinin içerikleri, çocuklara uygun olarak düzenlenebilir. Nippold (1991), deyimleri anlam ulamlarına göre sınıflandırılmanın ve sözlük tasarımını bu düzende yapmanın, çocuğun ilgili alanlarına göre bu deyimleri seçerek öğrenebilmesini mümkün kılacağını belirtmektedir. Örneğin, çocuk en sevdiği hayvanlarla ya da araç-gereçlerle ilgili deyimleri öğrenmede istekli olabilir ve sınıf içi etkinliklerde öğretmen, kullanacağı deyimleri ilgi alanlarına göre seçebilir.

KAYNAKÇA

- Abkarian, G. G., Jones, A. & West, G. (1992). Young children's idiom comprehension: Trying to get the picture. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(3), 580-587.
- Ackerman, B. P. (1982). On comprehending idioms: Do children get the picture? *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(3), 439-454.
- Ahlsén, E. (2006). *Introduction to neurolinguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Aitchison, J. (1987). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. New York, NY: Basil Blackwell Inc.
- Akalın, Ş. H., Toparlı, R. & Tezcan Aksu, B. (2009). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Erişim: 20 Mart 2015, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_atasozleri&view=atasozleri
- Akmajian, A., Demers, R. A., Farmer, A. K. & Harnish, R. M. (2010). *Linguistics: An introduction to language and communication* (6. baskı). Cambridge, MA: the MIT Press.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (3. baskı, üç cilt bir arada, 1. cilt). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Almor, A. (1999). Noun-phrase anaphora and focus: The informational load hypothesis. *Psychological Review*, 106(4), 748-765.
- Ameel, E., Malt, B.C. & Storms, G. (2008). Object naming and later lexical development: From baby bottle to beer bottle. *Journal of Memory and Language*, 58(2), 262-285.

- Antović, M. & Stamenković, D. (2012). Children's understanding of unfamiliar idioms: A case for the spatial foundations of the conceptual system. *Facta Universitatis: Linguistics and Literature*, 10(2): 57-67.
- Baayen, R. H. & Milin, P. (2010). Analyzing reaction times. *International Journal of Psychological Research*, 3(2), 12-28.
- Baş, M. (2014). Türkçede “ciğer” sözcüğü içeren deyimlerde duygu eğretilmeleri: Bilişsel dilbilimsel bir inceleme. S. N. Büyükkantarcıoğlu, I. Özyıldırım, E. Yarar & E. Yağlı (Editörler), 27. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Sözlü bildiri, 27. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2-4 Mayıs (ss. 65-71). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Bermúdez, J. & Cahen, A. (2015). Nonconceptual mental content. Edward N. Zalta (Editör), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Erişim: 11 Mart 2015, <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/content-nonconceptual/>
- Bernicot, J., Laval, V. & Chaminaud, S. (2007). Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics? *Journal of Pragmatics*, 39(12), 2115-2132.
- Bobrow, S. A. & Bell, S. M. (1973). On catching on to idiomatic expressions. *Memory and Cognition*, 1(3), 343-346.
- Bortfeld, H. (2003). Comprehending idioms cross-linguistically. *Experimental Psychology*, 50(3), 217-230.
- Bulut, T. & Can, C. (1999). Türkçe’yi anadili olarak edinen 4-6 yaş arası çocuklarda bilişsel kavramların gelişimi. Y. Aksan & M. Aksan (Editörler), XII. *Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Sözlü bildiri, 12. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Mersin

- Üniversitesi, Mersin, 14-16 Mayıs (ss. 89-95). Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları.
- Bühler, K. (1908). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge. III Über Gedankenerinnerungen. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 12, 24-92.
- Cacciari, C. & Levorato, M. C. (1989). How children understand idioms in discourse. *Journal of Child Language*, 16(2), 387-405.
- Cacciari, C. & Levorato, M. C. (1998). The effect of semantic analyzability of idioms in metalinguistic tasks. *Metaphor and Symbol*, 13(3), 159-177.
- Cacciari, C. & Tabossi, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language*, 27(6), 668-683.
- Caillies, S. & Le Sourn-Bissaoui, S. (2006). Idiom comprehension in French children: A cock-and-bull story. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(2), 189-206.
- Caillies, S. & Le Sourn-Bissaoui, S. (2008). Children's understanding of idioms and theory of mind development. *Developmental Science*, 11(5), 703-711.
- Cain, K., Oakhill, J. & Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90(1), 65-87.
- Cain, K., Towse, A. S. & Knight, R. S. (2009). The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 280-298.
- Cantekinler, S., Çağdaş, A. & Albayrak, H. (2002). *Okul öncesinde kavram gelişimi ve bilişsel etkinlik örnekleri* (2. baskı). İstanbul: YA-PA Yayınları.

- Carney, R. N. & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5-26.
- Chaika, E. (1982). *Language, the social mirror*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Chin, N. B. (1998). Conceptual change or semantic development: A crosslinguistic explanation for animism. A. Aksu-Koç, E. Erguvanlı Taylan, A. S. Özsoy & A. Küntay (Editörler), *Perspectives on Language Acquisition: Selected papers from the VIIth International Congress for the Study of Child Language*. Sözlü bildiri, VII. International Congress for the Study of Child Language, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 14-19 Temmuz (ss. 179-196). İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MA. The MIT Press.
- Clark, E. V. (1995). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (2004) How language acquisition builds on cognitive development. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(10), 472-478.
- Cohen, A. L., Nosofsky, R. M. & Zaki, S. R. (2001). Category variability, exemplar similarity, and perceptual classification. *Memory & Cognition*, 29(8), 1165-1175.
- Collins, A. M. & Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8(2), 240-247.
- Cowles, H. W. (2011). *Psycholinguistics 101*. New York, NY: Springer Publishing Company.

- Crutchley, A. (2007). Comprehension of idiomatic verb + particle constructions in 6- to 11-year-old children. *First Language*, 27(3), 203-226.
- Crystal, D. (2007). *How language works: How babies babble, words change meaning, and languages live or die*. London: Penguin Books.
- Çallıoğlu Eren, A. (2014). *Börülce'nin günlüğü*. İstanbul: Hayykitap.
- Çapan, S. (1996). Bilişsel gelişim ve dil edinimi. *Dilbilim Araştırmaları*, 1996, 284-287.
- Çengelci, B. (1996). *Gelişimsel olarak kategori yapılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Damasio, A. R. (2006). *Descartes'in yanılgısı: Duygu, akıl ve insan beyni* (3. baskı). (Çeviren: B. Atlamaz). İstanbul: Varlık Yayınları. (Eserin orijinali 1994'te yayımlandı).
- Earl, D. (2006). The classical theory of concepts. J. Fieser & B. Dowden (Editörler), *Internet Encyclopaedia of Philosophy*. Erişim: 14 Ağustos 2014, <http://www.iep.utm.edu/conc-cl/>
- Ekmekçi, Ö. & Keşli, Y. (2001). Türk çocuklarının anadil edinimindeki edimbilimsel gelişmeleri. Ö. Demircan & A. Erözden (Editörler), XV. *Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Sözlü bildiri, 15. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 24-25 Mayıs (ss. 251-256). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.
- Ellis, A. W., Burani, C., Izura, C. Bromiley, A. & Venneri, A. (2006). Traces of vocabulary acquisition in the brain: Evidence from covert object naming. *NeuroImage*, 33(3), 958-968.

- Ergenç, İ. (1999, Temmuz). Dilbilimin bakış açısıyla beyin. *Popüler Bilim Dergisi*, 1999(68), 41-44.
- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Forrester, M. A. (1995). Tropic implicature and context in the comprehension of idiomatic phrases. *Journal of Psycholinguistic Research*, 24(1), 1-22.
- Fraser, B. (1970). Idioms within a transformational grammar. *Foundations of Language*, 6(1), 22-42.
- Frawley, W. (1992). *Linguistic semantics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2007). *An Introduction to language* (8. baskı). Boston, MA: Thomson Wadsworth.
- Gardner, H., Winner, E., Bechhofer, R. & Wolf, D. (1978). The development of figurative language. K. E. Nelson (Editör), *Children's language* (ss. 1-38). New York, NY: Gardner Press Inc.
- Gelman, R. & Butterworth, B. (2005). Number and language: How are they related? *Trends in Cognitive Sciences*, 9(1), 6-10.
- Gernsbacher, M. A. & Robertson, R. R.W. (1999). The role of suppression in figurative language comprehension. *Journal of Pragmatics*, 31(12), 1619-1630.
- Gershkoff-Stowe, L., Connell, B. & Smith, L. (2006). Priming overgeneralizations in two- and four-year-old children. *Journal of Child Language*, 33(3), 461-486.
- Gibbs, R. W., Jr. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. *Memory & Cognition*, 8(2), 149-156.

- Gibbs, R. W., Jr. (1985). On the process of understanding idioms. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14(5), 465-472.
- Gibbs, R. W., Jr. (1987). Linguistic factors in children's understanding of idioms. *Journal of Child Language*, 14(3), 569-586.
- Gibbs, R. W., Jr. (1991). Semantic analyzability in children's understanding of idioms. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(3), 613-620.
- Gibbs, R. W., Jr. (1992). What do idioms really mean? *Journal of Memory and Language*, 31(4), 485-506.
- Gibbs, R. W., Jr. & Colston, H. L. (2006). Figurative language. M. J. Traxler & M. A. Gernsbacher (Editörler), *Handbook of psycholinguistics* (2. baskı). (ss. 835-862). London: Academic Press.
- Gibbs, R. W., Jr., Nayak, N. P. & Cutting, C. (1989). How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language*, 28(5), 576-593.
- Gibbs, R. W., Jr. & O'Brien, J. E. (1990). Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, 36(1), 35-68.
- Gildea, P. & Glucksberg, S. (1983). On understanding metaphor: the role of context. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(5), 577-590.
- Giora, R. (2002). Literal vs. figurative language: Different or equal? *Journal of Pragmatics*, 34(4), 487-506.
- Giora, R. (2003). *On our mind: Salience, context, and figurative language*. New York, NY: Oxford University Press.
- Giora, R. & Fein, O. (1999). On understanding familiar and less-familiar figurative language. *Journal of Pragmatics*, 31(12), 1601-1618.

- Glass, A. L. (1983). The comprehension of idioms. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12(4), 429-442.
- Glucksberg, S. (1991). Beyond literal meanings: The psychology of allusion. *Psychological Science*, 2(3), 146-152.
- Goodluck, H. (1991). *Language acquisition: A linguistic introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Gökmen, S. (2005a). A comparison on lexical acquisition of Turkish and Korean. S.O. Lee (Editör), *Chomsky's Minimalist Program and OT applied to Korean* (ss. 243-254). Seoul: Pagijong Press.
- Gökmen, S. (2005b). Okul öncesi eğitim kitapları görsel materyallerinde kullanılan kavramların kavram alanlarına göre dağılımı. *Dil Dergisi*, 2005(129), 7-22.
- Gökmen, S. (2005c). 2;5-4;0 yaş aralığındaki çocukların kavram alanları açısından sözcüksel edinim düzeyleri. İ. Ergenç, S. İşsever, S. Gökmen & Ö. Aydın (Editörler), *Dilbilim İncelemeleri: XVIII. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Sözlü bildiri, 18. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Ankara Üniversitesi, Ankara, 20-21 Mayıs (ss. 154-171). Ankara: Doğan Yayıncılık.
- Gökmen, S. (2007). Uzamsal sözcükler-konum sözcükleri. *Dil Dergisi*, 2007(138), 7-17.
- Gökmen, S. (2013). Kavramsal ulamlama ve öntürler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 53(2), 165-179.
- Gökmen, S. & Önal, Ö. (2012). Ön-tür kuramı çerçevesinde Türkçede anlamsal ulamların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 52(2), 1-17.

- Graham, S. A., Namy, L. L., Gentner, D. & Meagher, K. (2010). The role of comparison in preschoolers' novel object categorization. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(3), 280-290.
- Grice, H. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosz, B. J., Joshi, A. K. & Weinstein, S. (1995). Centering: A framework for modelling the local coherence of discourse. *Computational Linguistics*, 21(2), 203-25.
- Guasti, M. T. (2002). *Language acquisition: The growth of grammar*. Cambridge, MA: the MIT Press.
- Güven, N. & Bal, S. (2002). *Dil gelişimi ve eğitim. 0-6 yaş dönemindeki çocuklar için destekleyici etkinlikler* (2. baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Hage P. & Miller W. R. (1976). 'Eagle' = 'bird': A note on the structure and evolution of Shoshoni ethnoornithological nomenclature. *American Ethnologist*, 3(3), 481-488.
- Hoffman, R. R. & Honeck, R. P. (1980). A peacock looks at its legs: Cognitive science and figurative language. R. P. Honeck & R. R. Hoffman (Editörler), *Cognition and figurative language* (ss. 3-24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holtgraves, T. (2005). Context and the comprehension of nonliteral meanings. H. L. Colston & A. N. Katz (Editörler), *Figurative language comprehension: Social and cultural influences* (ss. 73-98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hsieh, S. C. -Y. & Hsu, C. -C. N. (2010). Idiom comprehension in Mandarin-speaking children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(6), 505-522.
- Hung, P. -F. & Nippold, M. A. (2014). Idiom understanding in adulthood: Examining age-related differences. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(3), 208-221.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- James, T. & Sancier, E. (2009). *The world is your oyster*. Vancouver: Simply Read Books.
- Johnson, R. K. (1985). *Prototype theory, cognitive linguistics and pedagogical grammar* (No: 8). Working Papers in Linguistics and Language Training. Erişim: 16 Mart 2015, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.9056&rep=rep1&type=pdf>
- Karakaya, Ş. (2007). *Dil gelişimi ve dil politikası*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi: Okulöncesi dil ve oyun eğitimi*. Samsun: E Yazı Yayıncılık.
- Katamba, F. (1993). *Morphology*. London: MacMillan Press Ltd.
- Kelly, M. H., Bock, J. K., & Keil, F. C. (1986). Prototypicality in a linguistic context: Effects on sentence structure. *Journal of Memory and Language*, 25(1), 59-74.

- Kempler, D., van Lancker, D., Marchman, V. & Bates, E. (1999). Idiom comprehension in children and adults with unilateral brain damage. *Developmental Neuropsychology*, 15(3), 327-349.
- Keysar, B. & Bly, B. (1995). Intuitions of the transparency of idioms: Can one keep a secret by spilling the beans? *Journal of Memory and Language*, 34(1), 89-109.
- Keysar, B. & Bly, B. M. (1999). Swimming against the current: Do idioms reflect conceptual structure? *Journal of Pragmatics*, 31(12), 1559-1578.
- Kokkotas, P., Vlachos, I., Hatzi, M., Hatzaroula, V., Plakitsi, K., Rizaki, A. & Verdis, A. (1997). The role of language in understanding the physical concepts. *Nonlinear Analysis: Theory, Methods & Applications*, 30(4), 2113-2120.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction* (2. baskı). Oxford: Oxford University Press.
- Küntay, A. C., & Slobin, D. I. (2002). Putting interaction back into child language: Examples from Turkish. *Psychology of Language and Communication*, 6(1), 5-14.
- Labov, W. (1973). The boundaries of words and their meanings. C.-J. Bailey & R. Shuy (Editörler), *New ways of analyzing variations in English* (ss. 340-373). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lacroix, A., Aguert, M., Dardier, V., Stojanovik, V. & Laval, V. (2010). Idiom comprehension in French-speaking children and adolescents with Williams' syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 608-616.

- Lakoff, G. (1988). Cognitive Semantics. U. Eco, M. Santambrogio & P. Violi (Editörler), *Meaning and mental representations* (ss. 119-151).
Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Lakoff, G. (1991). Cognitive versus generative linguistics: How commitments influence results. *Language & Communication*, 11(1/2), 53-62.
- Langacker, R. W. (1983). *Foundations of cognitive grammar*. Bloomington, IN: Indiana University Linguistics Club.
- Laurendeau, M. & Pinard, A. (1962). *Causal thinking in the child: A genetic and experimental approach*. New York, NY: International Universities Press.
- Laval, V. (2003). Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children. *Journal of Pragmatics*, 35(5), 723-739.
- Levorato, M. C. & Cacciari, C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(2), 261-283.
- Levorato, M. C. & Cacciari, C. (1999). Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable? *European Journal of Cognitive Psychology*, 11(1), 51-66.
- Levorato, M. C., Nesi, B. & Cacciari, C. (2004). Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. *Brain and Language*, 91(3), 303-314.
- Lodge, D. N. & Leach, E. A. (1975). Children's acquisition of idioms in the English language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 18(3), 521-529.

- Loeys, T., Rosseel, Y. & Baten, K. (2011). A joint modeling approach for reaction time and accuracy in psycholinguistic experiments. *Psychometrika*, 76(3), 487-503.
- Löbner, S. (2002). *Understanding semantics*. London: Hodder Education Publishers.
- Mandler, J. M. (2004). Thought before language. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(11), 508-513.
- Markman, E. M. (1989). *Categorization and naming in children: Problems of induction*. Cambridge, MA: the MIT Press.
- Maviş, İ. (2011). Çocukta anlambilgisi gelişimi. S. S. Topbaş (Editör), *Dil ve kavram gelişimi* (5. baskı). (ss. 129-148). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Mervis, C. B. & Rosch, E. (1981). Categorization of natural objects. M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Editörler), *Annual Review of Psychology*, 32 (ss. 89-115). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.
- Mini, M., Diakogiorgi, K. & Fotopoulou, A. (2011). What can children tell us about the fixedness of idiomatic phrases? The psycholinguistic relevance of a linguistic model. *Discours*, 2011(9), 3-31.
- Nayak, N. P. & Gibbs, R. W., Jr. (1990). Conceptual knowledge in the interpretation of idioms. *Journal of Experimental Psychology: General*, 119(3), 315-330.
- Newell, F. N. & Bühlhoff, H. H. (2002). Categorical perception of familiar objects. *Cognition*, 85(2), 113-143.
- Nippold, M. A. (1988). Figurative language. M. A. Nippold (Editör), *Later language development: Ages nine through nineteen* (ss. 179-210). Austin: TX: Pro.Ed.

- Nippold, M. A. (1991). Evaluating and enhancing idiom comprehension in language-disordered students. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(3), 100-106.
- Nippold, M. A. & Duthie, J. K. (2003). Mental imagery and idiom comprehension: a comparison of school-age children and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(4), 788-799.
- Nippold, M. A. & Martin, S. T. (1989). Idiom interpretation in isolation versus context: A developmental study with adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32(1), 59-66.
- Nippold, M. A. & Rudzinski, M. (1993). Familiarity and transparency in idiom explanation: A developmental study of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(4), 728-737.
- Nippold, M. A. & Taylor, C. L. (1995). Idiom understanding in youth: Further examination of familiarity and transparency. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(2), 426-33.
- Nippold, M. A. & Taylor, C. L. (2002). Judgments of idiom familiarity and transparency: A comparison of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 45(2), 384-391.
- Nunberg, G., Sag, I. A. & Wasow, T. (1994). Idioms. *Language*, 70(3), 491-538.
- Ortony, A., Schallert, D. L., Reynolds, R. E. & Antos, S. J. (1978). Interpreting metaphors and idioms: Some effects of context on comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17(4), 465-477.

- Ozcan, M. (2011). Developmental differences in the naming of contextually non-categorical objects. *Journal of Psycholinguistic Research*, 41(1), 51-69.
- Ozdemir, M. & Uysal, H. (2014). The time course of meaning activation in jokes: Bilinguals vs. monolinguals. *Turkophone*, 1(2), 5-19.
- Önal, Ö. (2011). *Öntür kuramı çerçevesinde Türkçe’de anlamsal ulamların incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, M. (2007). 3-9 ve 13 Yaş grubu çocukların anlatılarında ortaya çıkan zaman zarflarının sıklık ve işlevleri: Gelişimsel bir bakış açısı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007(13), 133-138.
- Özcan, M. (2011). Girdinin tanımlanma ve anlama dönüşme süreci. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2011(21), 274-298.
- Palmer, F. R. (1981). *Semantics* (2. baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Parlatır, İ. (2007). *Atasözleri ve deyimler - II*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Pei, M. (1966). *The story of language* (düzenlenmiş baskı). New York, NY: The New American Library.
- Peirce, J. W. (2008). Generating stimuli for neuroscience using PsychoPy. *Frontiers in Neuroinformatics*, 2(10). doi:10.3389/neuro.11.010.2008
- Peynircioğlu, Z. F. (1988). Türkçe kategori normları. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 133-185.
- Piaget, J. (1929). *The child’s conception of the world*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Piaget, J. (1930). *The child’s conception of physical causality*. London: Kegan Paul Ltd.

- Pinker, S. (2004). Clarifying the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language*, 31(4), 949-953.
- Portner, P. (2006). Meaning. R. W. Fasold & J. Connor-Linton (Editörler), *An introduction to language and linguistics* (ss. 137-168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Prien, B. (2004). Family resemblances: a thesis about the change of meaning over time. *Kriterion*, 18(1), 15-24.
- Prinz, P. M. (1983). The development of idiomatic meaning in children. *Language and Speech*, 26(3), 263-272.
- Rasinger, S. M. (2010). Quantitative methods: Concepts, frameworks and issues. L. Litosseliti (Editor), *Research Methods in Linguistics* (ss. 49-67). London: Continuum.
- Rogers, T.T., Lambon Ralph, M. A., Garrard, P., Bozeat, S., McClelland, J. L., Hodges, J. R. & Patterson, K. (2005). The structure and deterioration of semantic memory: A neuropsychological and computational investigation. *Psychological Review*, 111(1), 205-235.
- Rogers, T.T., Lambon Ralph, M. A., Hodges, J. R. & Patterson, K. (2004). Natural selection: the impact of semantic impairment on lexical and object decision. *Cognitive Neuropsychology*, 21(2/3/4), 331-352.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 192-233.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. E. Rosch & B. B. Lloyd (Editörler), *Cognition and categorization* (ss. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rosch, E. (1999, October 15). Primary knowing: When perception happens from the whole field. Erişim: 12 Mart 2015,
http://www.fergusreilly.org/An_Tairseach/Presencing_files/Rosch-1999.pdf
- Rosch, E. H. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. T. E. Moore (Editör), *Cognitive development and the acquisition of language* (ss. 111-144). New York, NY: Academic Press.
- Rosch, E. H. (2011). "Slow lettuce": Categories, concepts, fuzzy sets, and logical deduction. R. Bělohávek & G. J. Klir (Editörler), *Concepts and fuzzy logic* (ss. 89-120). Cambridge, MA: the MIT Press.
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M. & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8(3), 382-439.
- Rumelhart, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. D. La Berge & S. J. Samuels (Editörler), *Basic processes in reading: Perception and comprehension* (ss. 265-302). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sampson, G. (1980). *Schools of Linguistics: Competition and evolution*. London: Hutchinson.
- Saussure, F. de (1985). *Genel dilbilim dersleri* (Çeviren: B. Vardar). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları. (Eserin orijinali 1916'da yayımlandı).
- Schwanenflugel, P. J., Harnishfeger, K. K. & Stowe, R. W. (1988). Context availability and lexical decisions for abstract and concrete words. *Journal of Memory and Language*, 27(5), 499-520.
- Schweigert, W. A. (1986). The comprehension of familiar and less familiar idioms. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(1), 33-45.

- Seferoğlu, G. (1999). Prototip kuramı çerçevesinde bir araştırma. *Dilbilim Araştırmaları*, 1999, 79-88.
- Shipley, E. F., Kuhn, İ. F. & Madden, E. C. (1983). Mothers' use of superordinate category terms. *Journal of Child Language*, 10(3), 571-588.
- Siegal, M. & Surian L. (2004). Conceptual development and conversational understanding. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(12), 534-538.
- Skoufaki, S. (2009). Investigating the source of idiom transparency intuitions. *Metaphor and Symbol*, 24(1), 20-41.
- Sloutsky, V. M. (2010). From perceptual categories to concepts: What develops? *Cognitive Science*, 34(7), 1244-1286.
- Smolka, E., Rabanus, S. & Rösler, F. (2007). Processing verbs in German idioms: Evidence against the Configuration Hypothesis. *Metaphor and Symbol*, 22(3), 213-231.
- Swinney, D. A. & Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(5), 523-534.
- Şahin, H. (2004). *Türkçede organ isimleriyle kurulmuş deyimler*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, C. L. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin temel fen kavramları ile ilgili düşünceleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Taylor, J. R. (2002). *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, I. & Taylor, M. M. (1990). *Psycholinguistics: Learning and using language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Timur, B. (2010). *Öntür kuramı bağlamında ortaöğretim 9. sınıf İngilizce ders kitaplarındaki kavramlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Titone, D. A. & Connine, C. M. (1999). On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions. *Journal of Pragmatics*, 31(12), 1655-1674.
- Tye, M. (2006). Nonconceptual content, richness, and fineness of grain. T. Szabo-Gendler & J. Hawthorne (Editörler), *Perceptual Experience* (ss. 504-530). Oxford: Oxford University Press.
- Ungerer, F. & Schmid, H.-J. (2006). *An introduction to cognitive linguistics* (2. baskı). London: Pearson Education.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstün, E. & Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2003(24), 137-141.
- Van Dantzig, S., Pecher, D., Zeelenberg, R. & Barsalou, L. W. (2008). Perceptual processing affects conceptual processing. *Cognitive Science*, 32(3), 579-590.
- Van Rossum, G. (2007, Haziran). Python programming language. Konuşma, the 2007 USENIX Annual Technical Conference, Santa Clara, CA.
- VicMan LLC. (2015). Pho.to Lab [Mobil uygulama yazılımı]. Erişim: 02 Mart, 2015, <http://android.pho.to/>
- Vulchanova, M., Vulchanov, V. & Stankova, M. (2011). Idiom comprehension in the first language: A developmental study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 207-234.

- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (2. baskı). (Çeviren: S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (Eserin orijinali 1962’de yayımlandı).
- Ward, T. B., Kolomyts, Y., Chu, A. H., Vaid, J., & Heredia, R. R. (2009). Graded category structure in Chinese-English bilinguals. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 19(2), 47-59.
- Wingfield, A. (1968). Effects of frequency on identification and naming of objects. *American Journal of Psychology*, 81(2), 226-234.
- Xu, F. (2002). The role of language in acquiring object kind concepts in infancy. *Cognition*, 85(3), 223-250.
- Yule, G. (1996). *The study of language* (2. baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yurtbaşı, M. (1996). *Örnekleriyle deyimler sözlüğü*. İstanbul: Özdemir Yayıncılık.
- Zeyrek, D. (1998). Bilişsel dilbilim, dil ulamları ve Türkçe eylemlerin kavramsal yapısı ile ilgili gözlemler. K. İmer & L. Subaşı Uzun (Editörler), *Doğan Aksan Armağanı* (ss. 207-221). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

EKLER

Ek 1: Öntürlük belirlemeye yönelik sormaca

Değerli Katılımcı,

Kutudaki başlığı gördüğünüz anda, başlığa ilişkin olarak aklınıza gelen ilk yedi sözcüğü **sırasıyla** yazın.

Özlük Bilgileri

Doğum Tarihiniz (Ay/Yıl):

Cinsiyetiniz: (Kız) (Erkek)

Türkçe dışında konuştuğunuz dil(ler):

En uzun süre yaşadığınız şehir:

En uzun süre yaşadığınız yer: a. köy b. kasaba c. şehir

Katkınız için teşekkürler!

Beden Bölümleri

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

Ek 2: Deney maddeleri, Öyküler ve Resimler

1. el kaldırmak: birine vurmaya çalışmak

Talat çok sinirliydi. İkiz kardeşi, her zamanki gibi kendisine sorun çıkarıyordu. Talat dayanamadı ve sonunda kardeşine **el kaldırdı**.



2. burun kıvrırmak: beğenmemek, küçümsemek

Talat eve geldiğinden çok acıkmıştı. Annesinin her zaman yaptığı tarhana çorbasını gördü ve başka yemek yok mu diye **burun kıvrırdı**.



3. ağızından kaçırmak: istemediği halde boş bulunup söyleyivermek

Uzun süredir sakladığı eşyalarını kimseye göstermemişti Talat. Hasta olan babası bir anda gizli eşyaları sorunca, Talat heyecanlandı ve gizlediği şeyi **ağızından kaçırdı**.



4. başvurmak: işinin olması için müracaat etmek, istekte bulunmak

Talat'ın hep istediği bu iş fırsatı gelmişti artık. Büyük bir heyecanla iş için gereken belgeleri tamamladı ve sonra hemen **başvurdu**.



5. kulak vermek: bir konuyu çok iyi anlamak için dikkatle, merakla dinlemek

Bir süredir dışarıdan gelen rahatsız edici bir ses vardı. Bir çocuk şarkı söylüyordu.

Talat, uykudan uyanıp, ona **kulak verdi**.



6. kolları kopmak: ağır bir şey taşımaktan ya da çok iş yapmaktan yorulmak

Talat bugün çok çalışmıştı. Taşımayla uğraştığı onlarca kasadan sonra, eve gelince

kolları koptu.



7. boynunu uzatmak: suçunu kabul ederek her cezaya razı olmak

Saatler süren kovalamanın sonunda, Talat yakalanacağını anladı ve itiraz etmeden polise **boynunu uzattı**.



8. kalbini kırmak: birini küstürecek, kendisinden soğutacak kadar çok gücendirmek

O gün uykusuz kaldığı için, Talat çok sinirliydi. Yaramazlık yapan kardeşinden rahatsız oldu ve bağırdı. Kardeşinin **kalbini kırdı**.



9. ayakta uyumak: aşırı dalgın, şaşkın veya yorgun olmak

Ocakta yine yemek kalmıştı ve mutfaktan yanık kokusu geliyordu. Talat yine **ayakta uyudu**.



10. dudağını bükmek: bir şeyi beğenmediğini, küçümsediğini belli etmek

Babasının aldığı hediyein istediği gibi olmadığını görünce, Talat hemen **dudağını bükte**.



11. gözleri parlamak: gözlerinde sevinç ve istek belirlemek

Babası ona karne hediyesi olarak, mavi güzel bir bisiklet alınca, Talat'ın **gözleri parladı**.



12. parmaklarını yemek: yemeği çok beğenmek

O kadar emek verip kendisinin yaptığı kebabın tadına bakınca, Talat **parmaklarını yedi**.



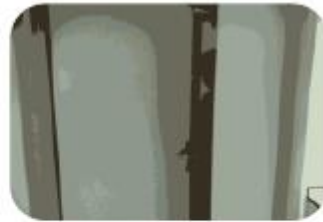
13. dil dökmek: birisini kandırmak veya inandırmak için güzel sözler söylemek

Kendi derdini anlatmaya çalışan Talat, kardeşini inandırmak için saatlerce **dil döktü**.



14. karnından söylemek: işitilemeyecek kadar alçak sesle söylemek

Kardeşi “Çikolatamı neden yedin?” diye sorunca, Talat suçluluk duygusundan cevap vermek istemeyerek gerekçesini **karnından söyledi**.



15. beyin patlatmak: bir iş üzerine çok çalışmak, kafa yormak

Sınavı geçebilmek için Talat saatlerce ders çalıştı. Yorgunluktan **beyin patlattı**.



16. dirsek çürütmek: öğrenimde veya meslekte uzun yıllar geçirmek

Talat, iyi bir üniversiteye girebilmek için, sınava çok çalıştı. Odasındaki masasında aylarca **dirsek çürüttü**.



17. diş göstermek: güçlü olduğunu, saldırıya geçebileceğini durumuyla belli etmek
Talat, sürekli üzerine gelinmesinden rahatsız oldu, ama tepki vermiyordu. Herkes aldığı kötü notu, Talat’a yüklüyordu. Talat dayanamadı ve onlara **diş gösterdi**.



18. bacakları kopmak: çok yorulmak

Talat, sabahtan akşama kadar sokakta oyun oynadı. Akşam eve gelince **bacakları koptu**.



19. alnından öpmek: beğenmek, takdir etmek

Derslerindeki büyük başarısından dolayı kardeşini tebrik etti ve bu çocuğun alnından öpülür diyerek **başarısını kutladı**.



20. yüzüne vurmak: birisinin kusurunu ayıplayarak söylemek

Talat, kardeşinin hatasını arıyordu. Haftalarca sanki onu takip ediyordu. Kardeşinin kapıyı açık unuttuğunu görür görmez, **yüzüne vurdu**.



21. kemiklerini kırmak: birisini çok dövmek, aşırı dayak atmak

Talat, ne kadar neşeli birisi de olsa, sinirlendiği zaman çok tehlikeli olabiliyordu. Yine bir sinirle arkadaşına, “**kemiklerini kırarım**” diye bağırdı.



22. midesine oturmak: (yenilen şey) sindirim rahatsızlığı vermek

Talat, fırından yeni çıkmış poğaçaları kardeşinin önünden aldı ve hızlı hızlı yedi.

Poğaçalar biraz rahatsızlık vermişti Talat’a. Sonra **midesine oturdu**.



23. dizlerini dövmek: pişmanlık duymak

Talat, Matematik sınavına çalışmadı ve onun yerine saatlerce televizyon izledi. Kötü not alınca, **dizlerini dövdü**.



Ek 3: Nötr Maddeler, Öyküler ve Resimler

1. Talat'ın tek alışkanlığı saatlerce duvarı itmeye çalışmaktı. Bir işe başlamadan önce ısınmak için, bunu yaparak rahatlıyordu.



2. Mutfakta uğraşırken, Talat yine elini yaktı ve hemen çeşmenin altına tuttu.



3. Yollar çok kirlenmişti ve her adımda bir çöpe rastlamak mümkündü. Talat, o anda yerde bulduğu çerez kabını hemen çöpe attı.



Ek 4: Aydınlatılmış Onam Formu

Çalışmanın Başlığı: Çocuk Dilinde Deyimlerin Anlamlandırılması ve Öntürlük Etkisi

Çalışmanın Sahibi: Hüseyin UYSAL (tez danışmanı: Prof. Dr. Seda G. GÖKMEN)

İMZALAMADAN ÖNCE LÜTFEN DİKKATLİCE OKUYUNUZ!

Ben, aşağıda imzası bulunan _____, velisi olduğum _____ adlı, _____, _____ doğumlu, çocuğumun yukarıda adı geçen araştırmacılara ait araştırmaya kendi rızam ile dahil edilmesini uygun ve gerekli gördüğümü belirtirim.

Araştırmacılar, yukarıda belirtilen araştırmanın amacını, araştırma ile ilgili tüm uygulama prosedürünü, çalışmadan doğabilecek olası tüm yararları ve zararları, diğer tüm seçenekleri, çalışmadan elde edilecek verilerin eğitim amaçlı olarak kullanılabileceğini ve bilimsel makale olarak yayımlanabileceğini detaylı olarak tarafıma bildirmişlerdir. Bu çalışmaya katılırken hiç bir şekilde finansal destek istemeyeceğimi, araştırmacılar tarafından kendi isteğim ile herhangi bir zamanda araştırmadan çıkabileceğimin tarafıma bildirildiğini ve adı geçen çocuğun yasal olarak velisi olduğumu beyan eder, yasal olarak izin verdiğimi belirtirim.

Velinin;

Adı Soyadı

İmza

Tarih

Araştırmacının;

Adı Soyadı

İmza

Tarih

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Ek 5: Katılım Sonrası Bilgilendirme Formu

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü yüksek lisans öğrencilerinden Hüseyin UYSAL (tez danışmanı Prof. Dr. Seda G. GÖKMEN) tarafından yürütülen “Çocuk Dilinde Deyimlerin Anlamlandırılması ve Öntürlük Etkisi” konulu bir tez çalışmasıdır. Çocuk dilini kapsayan bu çalışmada temel olarak, öntürlük etkisi ve deyimlerin anlamlandırılması arasındaki ilişki incelenmektedir.

Bu alanda yapılan çalışmalar deyimlerin kavramsal yapısının, kavrama üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Bu bulgular temelinde, öntürlük değeri yüksek olan (bulunduğu kategoride öne çıkan örnek olan) kavramları karşılayan sözcüklerin, içinde bulunduğu deyimlerin anlamlandırılmasını etkileyeceği tahmin edilmektedir. Örneğin, ‘beden bölümü’ kategorisine ait, ‘göz’ kavramının öntürlük değeri yüksek iken, ‘alın’ kavramınınki düşüktür. Bu durumda, ‘gözleri parlamak’ deyiminin ‘alından öpmek’ deyimine göre daha hızlı anlamlandırılacağı beklenmektedir. Ayrıca okulöncesi dönemde deyimler gerçek anlamıyla birlikte kavranırken, ilerleyen yaşlara doğru değişmeceli (mecaz) anlama erişimin artacağını varsayılmaktadır.

Bu çalışmadan alınacak ilk verilerin Kasım 2014’ün ortasında elde edilmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen bilgiler sadece bilimsel araştırma ve yazılarda kullanılacaktır. Çalışmanın sonuçlarını öğrenmek ya da bu araştırma hakkında daha fazla bilgi almak için Hüseyin UYSAL ile iletişime geçebilirsiniz. Bu araştırmaya katıldığınız için tekrar çok teşekkür ederiz.

Sorumlu Araştırmacının;

Adı ve Soyadı:

Eposta:

İmza:

Tarih:

Ek 6: Araştırma İzni

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

Karar no : 2015 -11
Karar tarihi : 18.03.2015

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Etik Kurulu toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulun'da Okutman olarak görev yapan Hüseyin UYSAL'ın Ankara Üniversitesi Yüksek Lisans Tez çalışması için *"Çocuk Dilinde Deyimlerin Anlamlandırılması ve Öntürlük Etkisi"* konulu araştırmanın yürütölmesinin uygun görölmesine; Oy birliğı ile karar vermiştir.

Prof. Dr. Mustafa Yılmaz KILINÇ
Başkan

Prof. Dr. şaban KAYIHAN
Üye

Prof. Dr. Kezban BAYRAMLAR
Üye

Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
Üye

Yrd. Doç. Dr. Gülfem MUşLU KAYGISIZ
Üye


Mustafa ÖZTÜRK
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Genel Sekreter Yrd.

Uysal, Hüseyin (2015). Çocuk Dilinde Deyimlerin Anlamlandırılması ve Öntürlük Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof. Dr. Seda G. Gökmen. 130 s.

ÖZET

Günümüzde daha pek çok çalışmayı gerektiren dilbilim ve psikoloji alanına giren sorunlar, dil edinimi ile ilgili çalışmalardan gelecek verilerle aydınlanma bulmakta ve ortaya çıkan bilgi ise bir takım soruları beraberinde getirmektedir. Kavram mı yoksa sözcük mü önce edinilir? Dil gelişimi ile birlikte öğrenilen yeni kavramların zihinde örgütlenmesi, nasıl bir düzeni takip eder? Bu soruları merkezinde bulunduran Öntür Kuramı, ulamın dereceli bir içyapısı olduğunu öne sürerek ulam öğelerinin, bulunduğu ulamı en iyi temsil eden öğeler etrafında odaklandığını savunmaktadır. Dereceli bir üyelik söz konusu olunca, zihinden çağrılma ve kavranma zorluğu üzerinde kavramın öntürlüğü etkili olmaktadır. İşte bu çalışma, deyimlerin bileşen adlarının öntürlüğü ve deyimın anlamlandırılması arasında bir koşutluğun olup olmadığını sorgulamaktadır. Araştırma grubu, anasınıfı, 3. sınıf, 5. sınıf ve 8. sınıflardan çocukları kapsamakta olup ilk uygulamada BEDEN BÖLÜMÜ üst ulamına ait kavramların bu yaşlara göre öntürlük değerleri sormaca yöntemiyle belirlenmiştir. Ortaya çıkan verilerden yola çıkarak seçilen kavram adlarını bileşeni olarak bulunduran ad + eylem yapısındaki deyimler, ad bileşeninin öntürlüğüne göre derecelendirilmiş ve her biri bir öykünün sonuç tümcesi olarak verilmiştir. Deyimlerin ya değişmeceli ya da gerçek anlamlarını yansıtan ya da konu dışı olan resimler hazırlanarak, bir kavrama testi oluşturulmuştur. Çocuk katılımcılar, öyküleri dinleyip sonundaki deyimı duydukları anda, öyküden anladıklarına dayalı olarak resimlerden birisini seçmişlerdir. Verilen yanıtların doğruluğu ve tepki süresi dikkate alınarak, deyimlerin anlamlandırılmasında bir öntürlük etkisi olup olmadığına yönelik

Çözümleme yapılmıştır. Anasınıfı grubu, ağırlıklı olarak gerçek anlamı seçmiş olup, diğerk gruplarda ise ilerleyen yaşla birlikte değişmeceli anlama bir yönelim gözlenmiştir. Deyimlerin anlamlandırılmasında öntürlük etkisinden bahsetmeyi mümkün kılan bu bulgular, deyimlerin kalıplaşmış ve tek parça sözcükler olduğunu dolayısıyla bileşen sözcüklerin deyimın değişmeceli anlamı üzerinde bir etkisi olmadığını öne süren varsayımlara karşıt veri niteliğindedir. Diğerk bir deyişle, deyimlerin anlamlandırılmasında, değişmeceli anlama erişildiği durumda bile gerçek anlama bir şekilde erişim sağlandığına dair, alanda yaygın çalışılmış tanınırlık ve saydamlık kriterlerinden farklı olarak, öntürlük kriteriyle kanıt sunulmuştur.

Uysal, Huseyin (2015). Idiom comprehension and prototypicality effect in child language. Master's Thesis, Advisor: Prof. Dr. Seda G. Gokmen. 130 p.

ABSTRACT

Today some problems of linguistics and psychology which need much more research are enlightened with the data from language acquisition studies, and the generated information brings a number of questions along with it. What kind of a system does the organization of newly-learnt concepts follow in parallel with language development? Prototype Theory, having this question in center, assumes that a category has a graded structure, and that members are ranged around the member representing its category in the best way. As a result of graded membership, the prototypicality of a concept has an effect on recall and comprehension. The present study questions whether there is a parallel between prototypicality of nouns and idiom comprehension. The research population comprises preschoolers, 3rd graders, 5th graders and 8th graders. The first step of the data collection process was carried out via a questionnaire to assess the prototypicality values of the concepts in superordinate category BODY PART. A number of noun + verb idioms which contained the component nouns referring to the concepts which were selected based on the data were ranked based on the component nouns, and each of these idioms functioned as the resolution in the short stories they were embedded in. The pictures to reflect either figurative or literal meanings, or unrelated meaning were prepared, and a comprehension test was created. As soon as they heard the last sentence of the story, participants were supposed select one of the pictures based on what they understood from the whole story. The accuracy and reaction time were calculated and the data was analyzed to find out whether there was a prototypicality effect in idiom

comprehension. It was observed that preschoolers made a selection based on literal meaning, whereas the older groups had an increasing tendency to prefer figurative meaning. The findings supporting a prototypicality effect in idiom comprehension are negative evidence for the hypotheses assuming that idioms are frozen, long words, so component words have no effect on the idiomatic meaning. In other words, as different from commonly-investigated familiarity and transparency, we used prototypicality to present evidence that there was somehow access to literal meaning, even when figurative meaning was interpreted.