



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yabancıların Eşdizimsel Örüntüleri Algılamaları¹

Collocational Perceptions of Foreigners in Teaching Turkish as a Foreign Language

Murat ELMALI *, Begüm SARIDEDE **



¹Bu çalışma 2020 yılında İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalında, Doç. Dr. Murat Elmalı danışmanlığında Begüm Saridede tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yabancıların Eşdizimsel Örüntüleri Algılamaları" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

* (Doç. Dr.), İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye
** (Doktora Öğrencisi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilimi Araştırmaları İstanbul, Türkiye

ORCID: M.E. 0000-0002-2642-2127;
B.S. 0000-0003-4897-793X

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Murat ELMALI,
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, İstanbul, Türkiye
E-posta: muratelmali1@gmail.com;
melmali@istanbul.edu.tr

Başvuru/Submitted: 01.06.2021

Kabul/Accepted: 12.06.2021

Atıf/Citation: Elmalı, M. Ve Saridede, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancıların eşdizimsel örüntüleri algılamaları. *Dilbilim Dergisi - Journal of Linguistics*, 36, 23-46. <https://doi.org/10.26650/jol.2021.946113>

ÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin son zamanlarda önemi artmış ve çalışmalar ivme kazanmıştır. Bu anlamda dikkat edilmesi gereken bir konu da günlük dilde sıkça karşılaşılan çok anlamlı eşdizimlerdir. Bu yapılar başka kelimelerle bir araya gelip farklı anlamlar ifade eden kelime gruplarıdır. Pek çok dilde eşdizimsel yapıların problemleri bir konu olduğu belirtilmiş ve üzerinde durulması gerektiği vurgulanmıştır. Mevcut çalışma ikinci dil olarak Türkçe öğrenen ve dilde belirli yetkinliğe ulaşmış bireylerin mecaz anlama gelen eşdizimsel örüntülere ne derece hâkim olduklarını nitel olarak ölçmeyi amaçlamıştır. Yapıların ad+ad ve ad+eylem olma durumları da incelenmiş ve cümle içindeki kullanımına dikkat çekilmiştir. Bunun haricinde dil öğrenenlerin eğitim seviyeleri, Türkçe öğrenme süreleri, sertifikaları ve Türkiye'de bulunma süreleri kıyaslanarak bu faktörlerin etkisi betimsel olarak incelenmiş ve yabancı dil olarak Türkçe alanına katkı sağlayacak öneriler sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda Türkçede yetkin seviyeye ulaşmış katılımcıların bile yapılarla yeterince hakim olmadığı görülmüş ve ad+eylem şeklinde oluşturulan yapıların ad+ad yapılarla göre daha zor anlaşıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim seviyesi, Türkçe öğrenme süresi ve Türkiye'de bulunma süreleri arttıkça yapılarla hakimiyetin arttığı görülmüş fakat sertifikanın bu yapıların bilinmesinde bir önemi olmadığı belirtilmiştir.

Anahtar kelimeler: Anlam, Gerçek, Mecaz, İkinci dil edinimi, Eşdizim

ABSTRACT

Awareness of the importance of teaching Turkish as a foreign language has recently increased, and studies of it have gained importance. One important issue is that of polysemous collocations, which are frequently encountered in everyday language. These structures are composed of words that often appear with other words and carry a meaning different than their literal sense. This qualitative study measured the degree of understanding of polysemous collocations in individuals who are learning Turkish as a second language and who have reached a certain level of competence. Combinations of the types noun + noun and noun + verb were examined, and their uses in the sentence were observed. The language learners' level of education, amount of time spent studying Turkish, formal levels of competence achieved, and time of residence in Turkey were investigated in relation to these learners' knowledge of figurative collocations. It was found that even participants who have achieved competency in Turkish have insufficient command of these structures; further,



structures in the form noun + verb are more difficult to understand than noun + noun structures. In addition, as level of education, duration of Turkish learning, and stay in Turkey increased, the mastery of the structures grew. However, having formal certification of achievement was not important in being competent in these structures. This study provides suggestions for future study of Turkish as a foreign language.

Keywords: Meaning, Literal, Figurative, Second language acquisition, Collocation

EXTENDED ABSTRACT

As the number of foreigners living in Turkey increases, teaching Turkish as a foreign language has gained in importance. The number of those studying Turkish in the country is increasing day by day; however, even when these learners reach a high level of competence, they are often unable to use or recognize the collocational patterns frequently used by native speakers. Polysemous collocations, which have great importance in daily language, are not paid much attention in language classes, where words are taught as discrete units. Collocations are not sufficiently present in textbooks of Turkish.

It is difficult to claim that one word is more figurative than another. However, words can be grouped depending on how clear their meanings or by comparing their literal or figurative meanings. Further, it is not known which collocational patterns are perceived as easy or difficult by native speakers or second language learners. In this study, native speakers of the Turkish language were asked to identify the clarity of polysemous collocations by comparing their literal and figurative meanings. After this was done, the polysemous structures were divided into four groups, as follows: very easy to understand from the literal meaning (group 1), easy (group 2), hard (group 3), and very hard (group 4). In the subsequent step, a qualitative method is used, and non-native speakers are given texts including the chosen collocations, which were underlined. The non-native participants were to guess their meanings, and no clue to this was given in the text. The texts were given in a mixed order. Collocations that are made from a noun and a verb are placed somewhat differently in the structure of a Turkish sentence than collocations of a noun and a noun. In the sample, all collocations had both a noun and a verb. Comparison of the structures revealed differences or similarities in the learning rates of the structures, depending on their order in a sentence. Further, the education level of participants, the duration of the time spent learning Turkish, their certified language level, and the duration of their residence in Turkey were evaluated to determine out how familiar they were with these structures, and some suggestions were offered.

It was revealed that even participants with a certain level of competence in Turkish are often unfamiliar with polysemous collocations and do not have sufficient command of these structures. Further, the form of the collocation is an important factor in understanding it. Collocations that have the form of noun + verb are more difficult to understand than those with a noun + noun structure. This may be because verbs have more complicated forms than nouns. Further, their location in their context could also have affected understanding, as verb

forms are generally given at the end of the sentences due to standard Turkish word order. As Turkish is head-final and verbs take suffixes, this affects language learners' understanding in polysemous collocations. In addition, it was seen that level of education has an impact on competence in collocational patterns. As the level of education level increases, the rate of giving correct descriptions raises. The amount of time spent studying Turkish and the amount of time spent living in Turkey also affected the mastery of the structures, with greater mastery coming with more extended time periods. However, being certified as having achieved a certain level in Turkish was not important for competence in polysemous structures. Even the ones without any certificate showed better performance in understanding the meanings of the collocations. We conclude that polysemous structures are adequately included in syllabuses for Turkish language study.

1. Giriş

Yabancı dil öğretiminin en önemli parçalarından biri olan kelime öğretimi sırasında beraber kullanılan kelimelerin bir arada verilmesi gerektiği birçok araştırmacı tarafından kabul edilmiş ve hangi dilde olursa olsun akıcılığın ve doğal konuşmanın sağlanması için eşdizimsel örüntülerin oldukça önem arz ettiği belirtilmiştir. Çünkü akıcılık bellekteki kalıp sözlerden ve eşdizimlerden gelmektedir (Lewis, 1997, 2000). Eşdizimsel örüntü şeklinde bahsedilen bu yapıları Firth (1957), bir kelimenin sıklıkla kullanıldığı kelimelerle kurduğu yapılardır şeklinde tanımlarken, Halliday (1966) eşdizimi, bir kelimenin birlikte kullanılabileceği diğer kelimelerle oluşturduğu dizimsel birliktelikler olarak tanımlamaktadır. Bir kelime ancak birlikte kullanıldığı eşyle anlaşılabilir (Firth, 1968). Eşdizimsel yapılar bilindiğinde kişi metindeki her kelimeyle tek tek ilgilenmek zorunda kalmaz. Bunun yanı sıra eşdizimler değer aktarımında büyük rol oynamaktadır (Demir Atalay, 2012) ve okunan, yazılan, konuşulan veya duyulan her şeyin %70'ini eşdizimli kelimeler meydana getirmektedir (Hill, 2000).

Pek çok sebepten dolayı eşdizimsel örüntülerin yabancı dil öğrenenler açısından zor olduğuna inanılmaktadır (Irujo, 1986, akt. Macis-Schmitt, 2017). Bu sebepler; mecaz anlamlı olmalarının yanında gerçek anlama da sahip olup belirsizliğe yol açmaları, pek çok dil öğrenim materyalinin bu yapılara yer vermemesi ve son olarak dil öğrenenlerin yapıları bilseler de nerede ve nasıl kullanacaklarını bilmemeleridir (Macis-Schmitt, 2017). Nesselhauf (2003) eşdizimli kelimeler arasında nedensizlik ilkesi olduğunu savunur. Eşdizimler mantıksız ve kontrol edilemezdir (Lewis, 2002). Belirtilen sebeplerden dolayı birçok yabancı dil öğrencisi hedef dilde belirli bir yetkinliğe ulaşsa da bu yapıları kullanmaktan kaçınmaktadır. Bu durum basitleştirilmiş bir dil kullanımına yol açmaktadır (Altıkulaçoğlu, 2010).

Eşdizimlerin pek çoğunun hem gerçek hem de mecaz anlamda olması, dil öğrenenlerin bu yapıların kullanımında yetkinlik kazanmalarını zorlaştırmaktadır. Bunun temel nedenlerinden biri de anahtar kelimelerin yanlış yorumlanmasıdır (Boers ve Webb, 2015). Eşdizimsel yapılarla karşılaştıklarında dil öğrenenlerin zihinlerinde yapıları ayrı ayrı düşünceleri veya direkt gerçek anlamda yorumlamaları oldukça doğal bir durumdur (Giora, 1999). Gerçek anlam Giora'ya (1997) göre en çok bilinen ve bir kelimenin ilk duyulduğunda ya da görüldüğünde akla ilk gelen anlamdır. Mecaz anlam ise konuşurun gerçek anlamından farklı olarak kullandığı ifadelerdir (Gibbs ve Colston, 2012, akt. Carrol vd., 2018). Mecaz anlamı doğru bir şekilde yorumlama daha genel bir dil kavrayışını destekleyen bilişsel ve dilsel yeteneklerin geliştirilmesiyle mümkündür (Levorato ve Cacciari, 1999, akt. Boers ve Webb, 2015). Anadili konuşurlarının ve dili sonradan öğrenenlerin mecazı anlamaları birbirinden farklıdır. Bunun asıl sebebi anadili konuşurlarının çok daha fazla anlam yorumlamaya ve bağlamdan anlam çıkarmaya maruz kalmış olmalarıdır. Anadili konuşurlarının eşdizimsel yapıları tek bir birim gibi gördükleri düşünülür ve duruma göre öne çıkan mecaz anlamı kabul ederler (Giora, 1997). Dili sonradan öğrenenlerin çoğu bu yapıların anlamlarını doğrudan öğrendikleri için analiz yapmaya ihtiyaç duymazlar (Carrol vd., 2018). Ayrıca dili sonradan öğrenenlerde kendi dillerindeki yapılara

benzer yapıların edinimi kolayken, farklı ve bilinmeyen yapıların ediniminde yanlış aktarım yapma gibi bazı problemler yaşanabilmektedir (Miao, 2015). Eğer ikinci dildeki yapı birinci dillerinde de varsa bu durum onlara büyük bir avantaj sağlamaktadır (Wolter ve Gyllstad, 2013; Yamashita ve Jiang, 2010). Bu durumda dil üretmek ve benzer yapıların anlamlarını yorumlamak kolaylaşır.

Eşdizimler ile ilgili dikkat edilmesi gereken başka bir konu ise yapıların ad+ad veya ad+eylem şeklinde kurulmuş olmalarıdır. Bu durumun önem arz etmesi adların ve eylemlerin birbirinden farklı özelliklere sahip olmaları ve cümle içinde farklı görevlerde kullanılmalarından dolayıdır. Türkçede eylemler tek başlarına cümle oluşturabilse de Baker (2003) eylemlerin tematik rolleri belirleyebileceği bir özneye sahip olması gerektiğini iddia eder. Adlar tematik rollerin alıcılarıdır (kendileri tematik roller atayamazlar). Adlar sadece bir cümlenin öznesi veya doğrudan veya dolaylı nesnesi olarak hareket edebilir. Eylemler ise biçimbilimsel olarak adlardan daha karmaşıktır. Bu nedenle, ilişkilendirme süreçleriyle ilgilenen herhangi bir görevde, adlar ve eylemler için zihinde işleme talepleri farklı olabilir ve eylemler zorunlu olarak daha kapsamlı işleme talepleri gerektirir (Vigliocco vd., 2011). Bunun haricinde Türkçedeki öge dizilişinin genellikle özne+nesne+yüklem şeklinde olması ve eylemlerin biçimbilimsel olarak zengin bir yapıya sahip olmaları ad+ad ve ad+eylem yapılarını birbirinden ayırmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerine bakıldığında derslerde eşdizimsel örüntüler üzerinde çok fazla durulmamaktadır. Metotlar değiştikçe ve geleneksel dil öğretiminin dışına çıkıldıkça kelimeleri ayrı ayrı öğretmek eleştirilmeye başlansa da (Lakoff ve Johnson, 1999; Croft, 2001; Croft ve Cruse, 2004; Evans ve Green, 2006) Türkçe ders kitaplarında eşdizimsel örüntülere yeterince yer verilmediği açıkça görülmektedir (Ördem, 2013). Ayrıca Türkçede eşdizim sözlükleri yeterli olmamakta ve ad+eylem olarak bir araya gelmiş eşdizimlerin sözlükte rastgele betimlenmektedir (Doğan, 2015). Bu durum kelimeleri hangi kelimelerle beraber kullanacakları konusunda karar vermede bazı sorunlarla karşılaşmalarına sebep olmaktadır (Ördem, 2013). İleri seviye Türkçe bilenlerin bile kelime kullanımlarında hata yapmaları, kelimelerin eşdizimlerinin bilinmediğini göstermektedir (Çetinkaya, 2009).

Bu çalışmanın temel amacı Türkçe öğrenen öğrencilerin günlük dilde sıkça karşılaştığımız eşdizimsel örüntülere ne derece tanıdık olduklarını araştırmak, yapıların mecaz ve gerçek anlamlarına ve zorluk kolaylık derecelerine göre öğretimleri açısından tavsiyede bulunmak, eşdizimlerin oluşturulma (ad+ad ve ad+eylem) şekillerine bakılarak öğrencilerin algılayış farklarını ortaya çıkarmak ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin eğitim seviyeleri, Türkçe öğrenme süreleri, sertifikaları ve Türkiye’de bulunma süreleri dikkate alınarak bu yapılara ne derece aşina olduklarını değerlendirmektir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak dil öğretiminde dikkate alınması gereken noktalar saptamaktır.

Araştırmadaki esas alınan soru;

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen ve Türkçede belirli yetkinliğe ulaşmış yabancılar eşdizimsel örüntülere ne derece hakimdir?

Çalışmada cevaplaması hedeflenen temel sorunun yanında aşağıdaki soruların da cevapları aranmıştır:

1. Çok anlamlı eşdizimlerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenenler tarafından anlaşılma oranı nedir?
 - 1a. Ad+eylem eşdizimlerin anlaşılma oranı nedir?
 - 1b. Ad+ad eşdizimlerin anlaşılma oranı nedir?
2. Mecaz ve gerçek anlamlı eşdizimlerin zorluk ve kolaylık açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkısı ne olabilir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin demografik bilgileri doğrultusunda;
 - 3a. Türkçe öğrenme süreleri arasındaki farklılık,
 - 3b. Dile maruz kalma süreleri arasındaki farklılık,
 - 3c. Eğitim geçmişleri mecaz ve gerçek anlamlı eşdizimleri yorumlamalarını nasıl etkilemiştir?

2. Yöntem

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin mecaz ve gerçek anlamlarda kullanılabilen eşdizimleri anlama derecelerini tespit etmeye yönelik betimsel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada iki test uygulanmıştır. Bu testlerden ilki olan açıklık testinin yapılmasındaki amaç, kelime gruplarının gerçek anlamlarına bakılarak mecaz anlamlarının ne kadar açık olduklarını değerlendirmektir. Açıklık kesin terimlerle anlatılabilecek bir özellik olmadığından dolayı katılımcılara yapıların mecaz anlamlarının gerçek anlamlarına göre ne kadar anlaşılır olduğu sorulmuştur. Test anadili Türkçe olan 50 kişiye yapılmıştır. Bu kişiler rastgele seçilmiş çeşitli yaş gruplarından bireylerdir. Katılımcılar en az lise seviyesinde eğitim görmüş çoğunlukla üniversite ve yüksek lisans eğitimi almış ve hâlâ almakta olan kimselerdir. Katılımcıların yaş aralığı olarak en az 17 en çok 53 belirlenmiştir. Test hazırlanmadan önce farklı kaynaklardan bulunan toplam 388 adet ad+eylem ve 115 adet ad+ad şeklinde oluşturulan eşdizimsel örüntü listelenmiştir. Listeden gerçek anlamda ve mecaz anlamda kullanılabilecek çok anlamlı eşdizimler belirlenmiştir. Belirlenen yapılardan 40 tanesi ad+eylem ve 40 tanesi ad+ad olacak şekilde seçim yapılmıştır. Testteki yapıların gerçek anlamlarının mecaz anlamlarına yakınlıklarına göre ne kadar anlaşıldıklarını katılımcıların 1-4 arası oylama ile belirlemeleri istenmiştir. Buna göre yapının gerçek anlamından mecaz anlamının çıkarılması kolaysa 1, gerçek anlamı mecaz anlamından çok uzak bir anlama geliyorsa ve gerçek anlamına bakılarak anlaşılması çok zorsa 4 vermeleri istenmiştir. Testte kullanılan tüm örneklerin gerçek ve mecaz anlamları açıklamalarıyla verilmiştir. Bu şekilde 80 tane eşdizimsel örüntü listelenmiş ve 1'den 4'e sırasıyla 1; çok kolay, 2; kolay, 3; zor ve 4; çok zor olmak üzere katılımcılara yapıların mecaz anlamlarının gerçek anlamlarına göre ne kadar anlaşılır olduğu hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Seçilen 40 tane ad+eylem ve 40 tane ad+ad şeklindeki yapılar bu sırayla değil karışık olarak verilmiştir. Bu şekilde cevapların testin sırasından etkilenmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Örnek:

1. Çamur atmak

Gerçek anlam: Sulanmış ve balçık hâline gelmiş toprağı alıp fırlatmak

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

Çok kolay	Kolay	Zor	Çok zor
1	2	3	4

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

İkinci testi uygulamak için çalışmanın amacı bağlamında bir grup seçilerek amaçlı örnekleme yapılmış ve Türkçesi yüksek seviyede olduğu bilinen kişilere çalışma gönderilmiştir. Daha sonra bu kişilerden Türkçesi B1 seviyesi ve üzerinde olan ya da sertifikası olmayıp Türkçeyi iyi bilen kişilere göndermeleri istenmiştir. Böylelikle amaçlı örneklemeden kartopu örnekleme geçilmiştir. Bu araştırmada test uygulanacak öğrenciler nereli olduklarına, yaşlarına, cinsiyetlerine bakılmaksızın, Türkiye’de yaşayıp Türkçe bilme şartlarına göre seçilmiştir. Çalışmaya çok farklı milletlerden katılımda bulunulmuştur. Fakat araştırmanın evreni Türkiye’de yaşayan ve Türkçeyi iyi derecede bilen tüm yabancılardır. Test 60 kişiye uygulanmıştır. Araştırmadaki test online yapılmış ve belirli bir kurum baz alınmamıştır. Bu sebepten öğrencilerin cevapları tamamen kendi başlarına verip vermedikleri bilinmemektedir. Sertifikası olan katılımcıların seviyesinin yüksek olması tercih edilmiştir çünkü verilen yapıların başlangıç seviyesinde bilinmesi oldukça zordur. Sertifikası olmayan katılımcılar ise arkadaşları tarafından Türkçesi iyi kabul edilen ve en az iki yıldır Türkiye’de yaşayan kişilerdir. Seçilen katılımcılar genellikle yüksek eğitim seviyesine sahiptir. Ayrıca teste başlamadan önce katılımcılara bazı bireysel sorular sorulmuştur. Bu sorular eğitim seviyelerinin ne olduğu ne zamandır Türkiye’de oldukları ne zamandır Türkçe öğrendikleri, Türkçe sertifikaya sahip olup olmadıkları ve Türkçeyi nerede öğrendikleridir. Bu soruların sorulmasındaki amaç, katılımcıların dil seviyelerini görmek, öğrencilerin seviyelerinin verdikleri cevaplara etkisini inceleyebilmek ve bu kişisel bilgilerin eşdizimleri bilmede etkisi olup olmadığını görmektir.

Kişisel sorulardan sonra 24 soru sıralanmış ve öğrencilerden tırnak içindeki eşdizimsel örüntülerin ne anlama geldiğini boş bırakılan yorum kutusuna yazmaları istenmiştir.

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

Yukarıda açıklanan şekilde eşdizimsel örüntü testi uygulanmadan önce pilot test çalışmaları yapılmıştır. Testin 24 sorudan oluşan ilk hâli, anadili Türkçe olmayan 10 kişiye gösterilerek bilmedikleri herhangi bir kelime olup olmadığı sorulmuştur. Bu kişiler çeşitli etnik kökenlerden ve en az bir yıldır Türkiye’de olan ve Türkçede yetkin sayılabilecek (en

az B1 seviye) kimselerdir. Farklı kurumlarda eğitim görmüş bireyler seçilerek güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Pilot testteki katılımcıların hepsi anlamadıkları kelime olmadığını fakat bazı tırnak içindeki yapıları (hedef yapılar) anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Zor olarak tabir ettikleri yapılar daha önceki testimizde anadil konuşurlarının da “zor” veya “çok zor” şeklinde ifade ettikleri yapılardır. Ayrıca öğrenciler eşdizimsel yapıları bilmeseler bile cümleden anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bazı cümlelerin ipucu verdiğini söylemişler ve bu şekilde zor buldukları hedef yapıları da anlayabildiklerini açıklamışlardır. Pilot test sonucunda bazı cümlelerin değiştirilmesine karar verilmiştir. Çünkü bu çalışma, bağlamdan anlam çıkarımını hedeflememekte, öğrencilerin direkt eşdizimsel yapıları bilip bilmediğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple cümleler tekrar yazılmış ve ikinci bir pilot çalışma uygulanmıştır. İkinci pilot çalışmada anadili Türkçe olan 10 birey rastgele seçilmiştir. Yeni yazılan 24 cümledeki hedef eşdizimsel örüntüler cümlelerden silinmiştir. Cümledeki boşlukların uygun kelime veya kelime gruplarıyla doldurulması istenmiştir. Fakat hedef yapılar pilot test katılımcılarına verilmemiş sadece genel tahminde bulunmaları istenmiştir.

_____ *herkesi harekete geçirdi.*

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

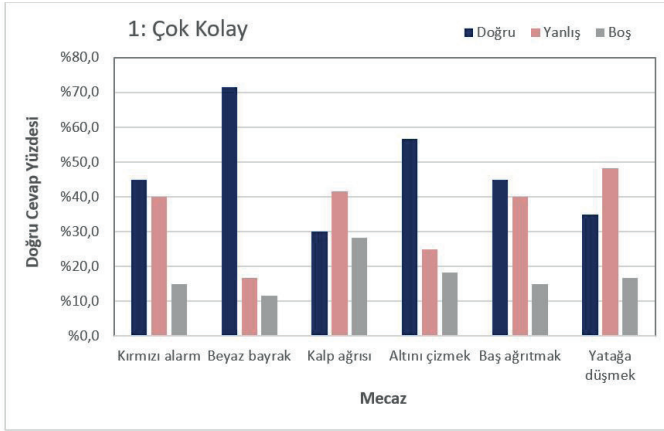
Testte ad+ad şeklinde kullanılan kalıplar cümle içinde veya başında verilirken, ad+eylem şeklinde kurulan yapılar her zaman cümlelerin sonunda verilmiştir. Çünkü Türkçede yüklem olmasının gereken yer cümlelerin sonudur ve Türkçedeki öge dizilişi genellikle özne+nesne+yüklem şeklindedir (Mete ve Ceylan,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

3. Bulgular

Araştırmada çıkan sonuçlar gruplandırılarak incelenmiştir.

3.1. Yapıların zorluk kolaylık derecelerine göre incelenmeleri

“Çok kolay” grubunda yer alan eşdizimsel yapılara verilen cevaplara bakıldığında (Şekil 1) genelinde doğru cevap oranının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Sadece *kalp ağrısı* ve *yatağa düşmek* yapılarında yanlış oranı daha fazladır. Boş bırakılma oranları ise genellikle düşüktür. Bu da aslında yapıları bilmeseler bile bildiklerini düşünen bir grubun olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi bu yapıların kolay anlaşılır görünmesinden fakat anlamca gerçek anlamlarından farklı olmalarından dolayıdır.

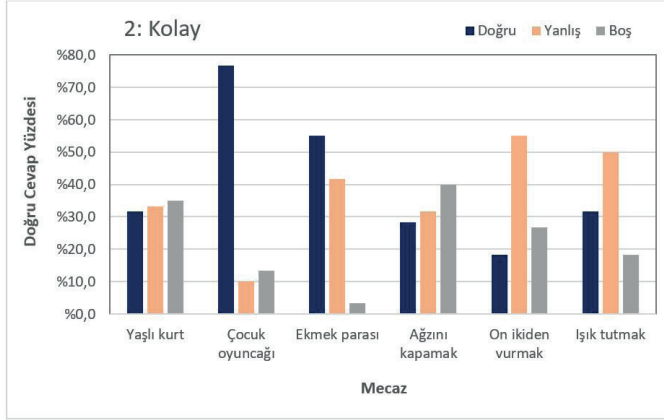


Şekil 1. “Çok kolay” olarak belirlenen eşdizimsel örüntülere ankette verilen cevaplar

Kalp ağrısı ve *yatağa düşmek* yapılarının yorumlarına bakıldığında, yapıların yakın anlamlara gelecek ifadeler sanıldığı görülmüştür. *Baş ağrıtmak* ya da *yatağa düşmek* gibi gerçek anlamlarından mecaz anlamları tahmin edilebilecek yapıların terim olarak karşılığı olmasa da bu yapılara “hafif mecazlar” denilebilir. Çok kolay grubundan yer alan *altını çizmek* İngilizcede de olan bir kavramdır. Bu durum dil öğrenenlere büyük bir avantaj sağlamaktadır (Wolter ve Gyllstad, 2013). Bahns’ in (1993) da belirttiği gibi anadilde veya daha önce bilinen bir dilde olan eşdizimlerin öğrenimi ve anlaşılması daha kolaydır hatta Bahns öğretimine gerek olmadığını düşünmektedir. Bu benzer yapılarla karşılaştıklarında öğrenciler anadillerine veya daha önceden bildikleri bir başka bir dile dönerek aktarım yaparlar. O zaman genel bir kanıda farklı dillerde olan benzer yapıların öğrenilmesi ve anlaşılması daha kolaydır denilebilir. Genel tabloya bakıldığında *beyaz bayrak* hariç %70’in üzerine çıkabilen ve *altını çizmek* hariç %50’nin üzerine çıkabilen yapı bulunmamaktadır. Buna göre yapılar kolay görülse de Türkçesi iyi seviyede olan pek çok kişi çok kolay bulunan eşdizimsel yapıları bile bilmemektedir.

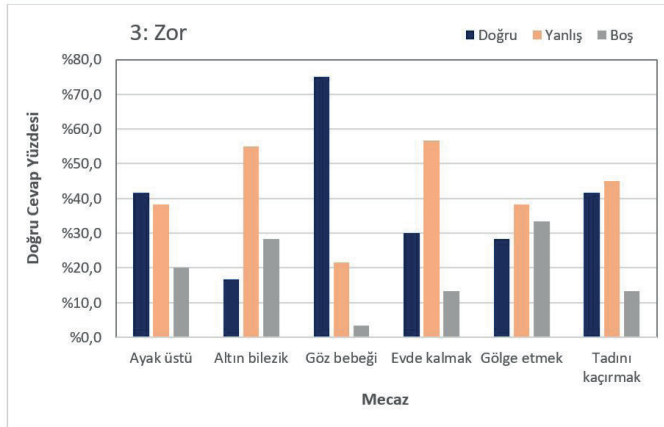
Şekil 2’de görüldüğü üzere, “Kolay” olarak belirlenen eşdizimsel örüntülere ankette yanlış cevap verme oranlarının doğru cevaplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. *Çocuk oyuncuğu* ve *ekmek parası* yapıları dışında hepsinde yanlış cevap oranı doğru cevap oranından yüksektir. *On ikiden vurmak* ve *ışık tutmak* yapılarına yanlış cevap verilmesinin sebebi de yine yanlış yorumlanmaları ve

kendi anlamlarına yakın cevaplar verilmesine rağmen olması gereken anlama ulaşılabilmesidir. Bu yapıları “görünüşte açık” yapılar denebilir. Kolay kategorisindeki yapılar da çok kolay kategorisinde olduğu gibi tam anlamıyla bilinmemiş, birkaç yapı hariç doğru bilme oranları epey düşük kalmıştır.



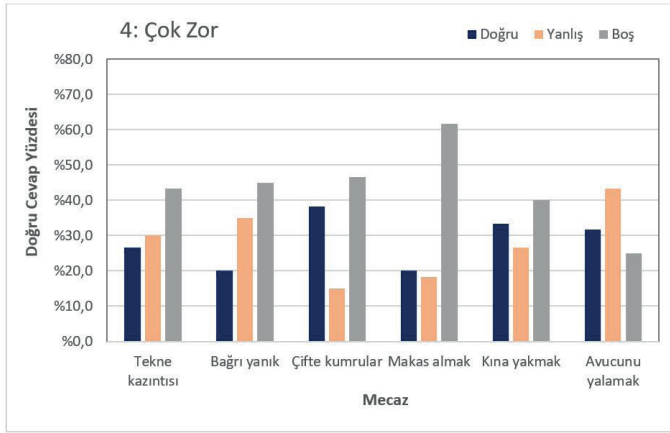
Şekil 2. “Kolay” olarak belirlenen eşdizimsel örüntülere anketten verilen cevaplar

“Zor” kategorisine bakıldığında (Şekil 3) yanlış cevap oranlarının yüksek olduğu göze çarpmaktadır. *Ayak üstü ve tadını kaçırmak* yapıları da %40 oranlarında doğru cevap verilmiş eşdizimlerdir. Bu yüksek bir oran olmamasına rağmen diğer kategorilere göre çok da zor olmadıkları söylenebilir. Bunların haricinde kalan yapılar genellikle anlaşılabilmiş, yanlış yorumlanmış zor yapılar denebilir.



Şekil 3. “Zor” olarak belirlenen eşdizimsel örüntülere anketten verilen cevaplar

Şekil 4'te verilen “Çok zor” kategorisindeki yapılarda doğru cevap oranında %40'ın üzerine çıkabilen eşdizimsel yapı bulunmamaktadır. Bunun haricinde yanlış oranları genellikle doğrulara yakın ya da onlardan fazladır. Bu yapılarda boş oranlarında oldukça fazladır. Bu yapılar yabancılar için de zor görülmüştür. Bu sebeple genellikle cevabı bilenler yorum yapmış, geri kalanlar tercihlerini daha çok boş bırakmaktan yana kullanmıştır. Yanlış cevap verme oranları çok yüksek değildir çünkü herhangi bir fikir yürütecek ipucu bulamamışlardır. Burada ipucundan kasıt metindeki diğer kelimelerden bulunacak ipucu değildir. Yapının kendisinin mecaz anlamını ne kadar yansıttığıdır. Yani boş oranlarının bu derece yüksek olmasının asıl sebebi yapıların mecaz anlamlarının gerçek anlamlarına göre açık olmamasıdır.



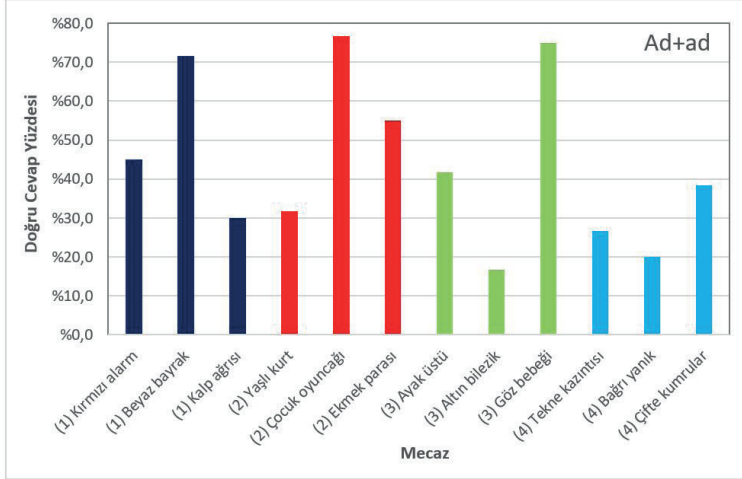
Şekil 4. “Çok zor” olarak belirlenen sorulara ankette verilen cevaplar

İngilizcede mecazlar anlaşılma durumlarına göre “conventional” ve “novel” olmak üzere ayrılır (Ahrens vd., 2007). “Conventional” (uzlaşımsal) mecazlar “Time is running out (zaman daralıyor).” gibi doğrudan anlaşılabilir yapıları nitelerken, “novel” (yaratıcı) diye ifade edilen mecaz yapılar “Their style has a new direction (tarzları farklı bir yol izliyor).” gibi analiz ve ilişkilendirme gerektiren ifadelerdir. Fakat Türkçede böyle bir ayrım bulunmamaktadır. Gerçek anlamlarından mecaz anlamları anlaşılmayan yapıların Türkçede terim olarak bir karşılığı yoktur fakat bu yapılar “ağır mecazlar” olarak ifade edilebilir. *Makas almak*, *bağıryanık*, *tekne kazıntısı* gibi yapıların Türkçedeki ağır mecazlara örnek olduğu söylenebilir. Bilinmediği takdirde bu yapılar hakkında tahminde bulunmak oldukça zordur. Gerçek anlamından mecaz anlamları çıkarılamamaktadır. *Baş ağrıtmak*, *altını çizmek* gibi yapılar ise anlaşılması kolay ve çok fazla analiz becerisi gerektirmeyen yapılardır. Bu durumda bu yapılar daha önceden de belirtildiği gibi “hafif mecazlar” şeklinde adlandırılabilir. “Çok zor” şeklinde nitelendirilen eşdizimsel örüntülerden *çifte kumrular*, *kına yakmak* gibi kalıpların doğru oranlarının tahminden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu oran Türkçede yetkin kimseler için yeterli olmasa da diğer kategorilerdeki doğru cevaplama oranlarına yakındır. Yine burada günlük hayatta karşılaşılma

ve kullanılma oranlarının büyük etkisi olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de yaşayan katılımcılar bu kalıpları çeşitli yerlerden duyarak ve öğrenerek içselleştirmiş olabilir. *Tekne kazıntısı*, *kına yakmak*, *bağrı yanık* gibi yapıların kültürün etkisinde oldukları görülmektedir. Sapir (1949) kelime bilgisinin halkın kültürünün çok hassas bir belirtisi olduğunu söylemiştir. Örneğin, *kına yakmak* batı kültürlerinde bulunmadığı için bunu doğu kültüründen birinin anlaması çok daha kolaydır. Bu sebeple bu yapıların “zor” kategorisine konulmasında kültürün etkisi olduğu söylenebilir.

3.2. Yapıların ad+ad ve ad+eylem olmalarına göre incelenmeleri

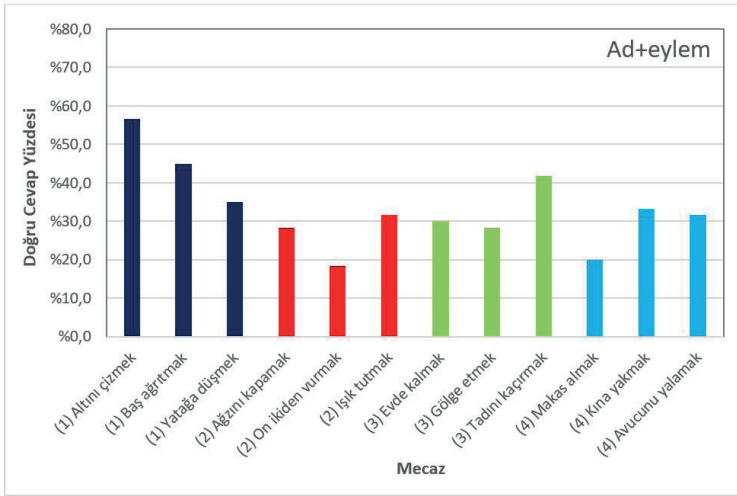
Şekil 5’e göre, Ad+ad şeklinde oluşturulan eşdizimsel örüntülerde doğru cevap oranı %70’in üzerinde sadece üç yapı varken, bu yapıların farklı gruplardan olması dikkat çekicidir. Ayrıca “çok kolay” ve “kolay” kategorilerindeki yapıların benzer yüzdelerle sahip oldukları görülürken, *göz bebeği* hariç “zor” ve “çok zor” yapıların yüzdelerinin daha az olduğu ortadadır.



Şekil 5. Ad+ad şeklinde kurulan mecaz yapılarına verilen doğru cevap yüzdeleri

Burada zorluklara göre tam orantılı bir grafik beklemek yanlış olacaktır. Yapı “zor” kabul edilse de daha kolay bir yapıya göre bilenebilir. Bu katılımcıların maruz kaldığı dille alakalıdır. Farklı ortamlarda farklı yapıları öğrenmeleri olasıdır ve bu kişiler dili sadece kursta öğrenmemekte, Türkiye’de yaşadıkları için dil öğrenecek pek çok doğal ortama maruz kalmaktadır. Fakat yine de genele bakıldığında gerçek anlamlı kelimelerle aynı test yapılacak olsa belki %70 ve üzerinde seyredecek oranlar mecaz anlamda ve birlikte kullanılan yapılarla gelince düşük oranlara gerilemektedir. Bu yapılar sadece belirlenen ve örnek olarak seçilen yapılar fakat Türkçede mecaz anlam kullanımı ve eşdizimsel yapılar oldukça sık görülen yapılar.

Cümleler katılımcılara sunulduklarında ad+ad şeklinde kurulan yapılar direkt olarak kullanılırken, ad+eylem şeklinde kurulmuş yapılar cümle içinde verildiklerinde -mak/-mek ekleri yerine kip ve zaman ekleri olarak kullanılmıştır. Örneğin; “Adam *ekmek parası* için her gün koşturuyor.” İfadesinde *ekmek parası* yapısı değiştirilmemiş veya ek almamış şekilde kullanılırken; “Her zaman gelip söyledikleriyle *baş ağrıtır.*” cümlesindeki *baş ağrıtmak* ifadesi zaman eki almıştır. Çünkü bu yapıları *baş ağrıtmak* şeklinde cümle içinde kullanmak onların eylem olma özelliğini kaybettirecek, ad-eylem özelliği kazandıracaktır. Bu çalışmadaki amaç eylem içeren eşdizimleri yüklem olarak kullanarak ad yapıları ve eylem yapıları arasındaki farkı görmektir. Bu duruma göre ad+ad yapılarına hiçbir ek getirilmezken ad+eylem yapıları çekimli şekilde kullanılmıştır.



Şekil 6. Ad+eylem şeklinde kurulan mecaz yapılarına verilen doğru cevap yüzdeleri

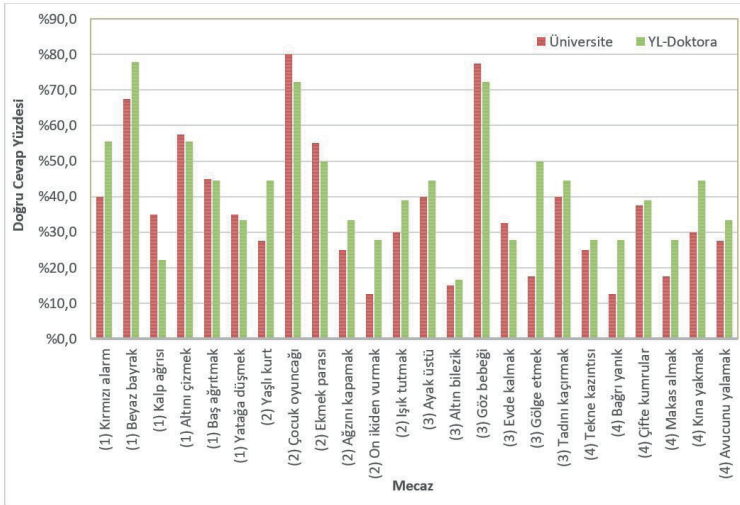
Şekil 6’daki ad+eylem kategorisine bakıldığında doğru cevapların ad+ad yapılarına göre daha orantılı olduğu görülmektedir. Dikkat çekici unsurlardan biri de oranlar genel olarak çok yüksek olmasa da “çok zor” kabul edilen *kına yalmak* ve *avucunu yalamak* kalıplarının oranlarının diğer yapılarla göre düşük olmamasıdır. Yine bunun sebebi farklı öğrenme ve maruz kalma koşullarıyla açıklanabilir. Ayrıca daha önceden de belirtildiği gibi kullanım sıklıklarının da bu durumda etkisi vardır. Adlar sayıca eylemlerden daha çoktur ve dünya üzerindeki dillerde adlardan türetim eylemlerden türetimden daha fazladır (Gentner, 1981). Sayıca fazla olan yapıların bilinmesi de daha kolay olacaktır. Anlamları aynı olsa bile adlar ve eylemler arasında zihinsel ayrışmalar olduğu kanıtlanmıştır (Barber vd., 2010). Ad+ad yapılarla ile karşılaştırıldığında, ad+eylem yapılarda %70 gibi oranların olmadığı görülmektedir. Genel yüzdelerine bakıldığında eylem olarak kullanılan yapıların adlara göre daha az oranda bilindiği görülmektedir. Adlarla kullanılan yapılar cümlelerin ortasında veya başında verilirken

eylemlerle kurulan yapılar cümlelerin sonunda verilmesi yapıların cümle içinde veya başında kullanıldıklarında daha rahat anlaşıldıklarını göstermektedir. Bunun haricinde adların zihinde işlenmesi eylemlerden daha kolaydır. Eylemler, özellikleri başka kelimelere (genellikle adlara) yansıdığı için sözdizimsel olarak daha fazla işlem talebi gerektirir (Vigliocco vd., 2011). Özellikle Türkçede eylemler çekimlidir ve bu çekimlerin yorumlanması zihinde daha fazla işleme talebi gerektirir. Fakat adlar genellikle daha az işlem talebi gerektirmekte ve daha kolay anlaşılmalıdır.

Ayrıca pek çok dilde cümle yapısı özne + yüklem + nesne şeklinde iken Türkçedeki sözdiziminin özne + nesne + yüklem şeklinde olması öğrenciler için problem oluşturmaktadır. Bu durum yüklemli adlara göre daha zor anlaşılmasına neden olabilir. Çünkü anadilinde ya da daha önceki öğrendiği dillerde sözdizimi özne + nesne + yüklem şeklinde olan dil öğrenenler için cümlelerin iki ana unsuru olan özne ve yüklemi cümle başında analiz etmek daha olası bir durumken, yüklemi sonda görmek onlar için zihin bulanıklığına sebep olabilmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak adların anlaşılması ve kullanılması eylemlere göre daha kolaydır denilebilir. Adlar başka yapıları etkileyen konumunda değil, etkilenen konumundadır. Bu durumda dil öğretiminde eylemlerin üzerinde daha fazla yoğunlaşılması gerekmektedir. Özellikle Türkçede eylem yapıları çekimli yapılar oldukları ve adların durumlarını etkiledikleri için bu yapıların öğretimine daha fazla özen gösterilmelidir.

3.3. Yapıların katılımcıların eğitim durumuna göre incelenmesi

Şekil 7’de Üniversite eğitim seviyelerine göre katılımcıların cevaplarının karşılaştırılması verilmiştir.

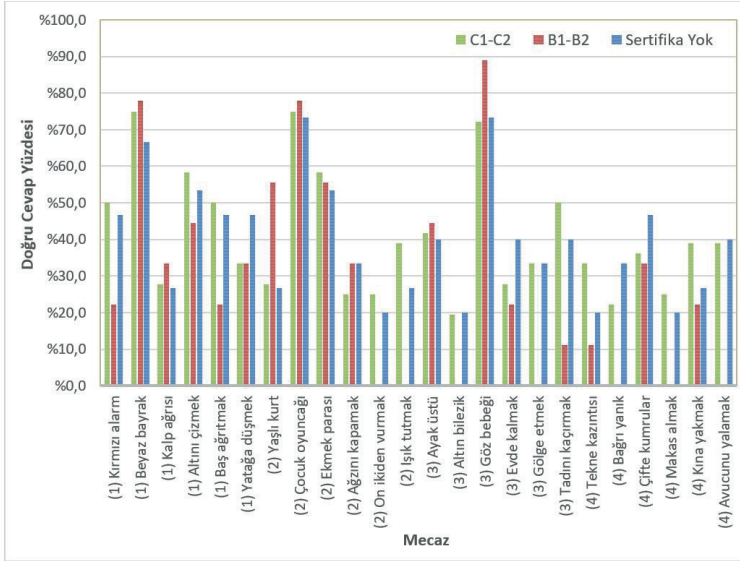


Şekil 7. Üniversitede lisans eğitimi gören ve Yüksek Lisans-Doktora yapan katılımcıların cevaplarının karşılaştırılması

Doktora ve yüksek lisans seviyesinde olan bireylerin üniversite seviyesindeki katılımcılara göre daha doğru cevaplar verdiğini görülmüştür. Sadece 8 yapıda üniversite seviyesindekiler daha fazla doğru cevap verirken, diğerlerinde doktora ve yüksek lisans yapanlar baskın durumdadır. Üniversite eğitimi almış bireylerin daha doğru cevap verdiği yapılar incelendiğinde bu yapıların genellikle “kolay” şeklinde nitelendirilen yapılar olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra lisans eğitimi alanların doğru cevap oranlarının yüksek olduğu durumlarda aslında aradaki farkın birbirine çok yakın olduğu, sadece *kalp ağrısı* ve *çocuk oynucağı* yapılarında farkın %10 civarında olduğu görülmektedir. Doktora ve yüksek lisans seviyesindeki bireyler üniversite eğitimlerini de tamamladıkları için genellikle Türkçe öğrenme süreleri diğerlerine göre daha fazladır. Ayrıca uzun zamandır Türkiye’de olup eğitimlerini Türkiye’de tamamlamış katılımcılar, yükseköğretime devam etmeleri durumunda Türkçeyle daha iç içe olmakta ve dile daha fazla maruz kalmaktadır. Fakat araştırmadaki her birey lisansını Türkiye’de tamamlamış değildir. Sonuç olarak eğitim düzeyleri yapıları bilme oranlarını etkilemiştir. Özellikle zor kalıplara bakıldığında bilenlerin genellikle yüksek eğitim almış katılımcılar olduğu görülmektedir.

3.4. Yapıların katılımcıların Türkçe seviyelerine göre incelenmesi

Şekil 8’de katılımcıların Türkçe seviyelerine göre verdikleri cevaplar karşılaştırılmış ve C seviyesindeki katılımcıların B seviyesindekilere göre daha çok doğru cevap verdiği görülmüştür.



Şekil 8. Katılımcıların Türkçe seviyelerine göre (C1-C2, B1-B2 ve sertifikası olmayanlar) cevaplarının karşılaştırılması

Eşdizimsel yapıların cevap verilme oranlarına tek tek bakıldığında sadece 5 yapıda B seviyesindekilerin C seviyesindekilere göre daha doğru cevap verdiği görüldüğü de doğru

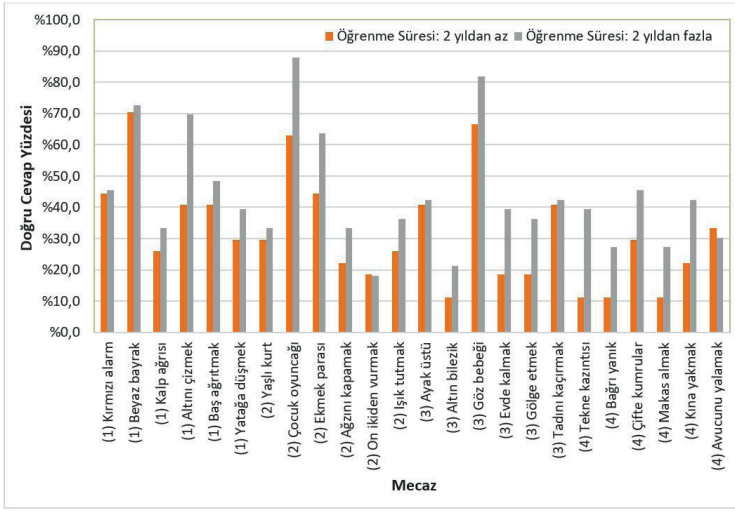
cevap verdikleri yapılar yine “kolay” olarak nitelendirilen yapılardır. “Zor” ve “çok zor” olarak nitelendirilen yapılarda C seviyesindekilerin üstünlüğü açıkça görülmektedir. Bunların haricindeki yapılarda net bir şekilde B grubuna göre C grubunun daha doğru cevaplar verdiği ortadadır. Hatta bazı yapılara B seviyesindekiler hiç cevap verememiştir. Yapılara cevap verme oranlarına bakıldığında çok yüksek bir oran görülmemektedir. Yani kişiler C seviyesine gelip Türkçede anadil konuşurlarına yakın kabul edilseler de eşdizimsel mecaz anlamlı yapıları tam olarak bilmemektedir. Hâlbuki bir dilde tam anlamıyla yetkin olabilmek için anadil konuşurlarının kullandığı yapılar bilinmelidir. Araştırmadaki yapılar günlük dilde kullanılıyor olsa da C seviyesindeki katılımcıların bile yeterli cevap verememesi eğitimde bu yapıların öğretimindeki eksikliği ortaya konmaktadır.

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

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

3.5. Yapıların katılımcıların Türkiye’de bulunma sürelerine göre incelenmesi

Bazı katılımcıların sertifikaları olmamasına rağmen uzun yıllar Türkiye’de yaşamışlardır. Dil öğrenme sürelerinin, dile maruz kalma oranlarının da katılımcıların verdiği cevaplara etkisi vardır. Bu çalışmada katılımcıların süresi 2 yıldan az ve 2 yıldan fazla zamandır Türkiye’de olanlar şeklinde ayrılmıştır (Şekil 9).



Şekil 9. Katılımcıların Türkçeyi öğrenme sürelerine göre cevaplarının karşılaştırılması

2 yıldan fazla süredir Türkçe öğrenenlerin yapılar cevap verme oranı neredeyse hepsinde 2 yıldan az süredir Türkçe öğrenenlere göre fazladır. Nesselhauf'un (2003) da belirttiği gibi bu yapılar maruz kalma oranı arttıkça kullanımları ve anlaşılmalrı kolaylaşacaktır. Yine zorluk kolaylık oranlarına bakıldığında kolay yapılar cevap verilme oranları daha fazladır. Dile maruz kalma ve anadili edinir gibi dil öğrenme, analiz ve çıkarım yapma becerilerini geliştireceği için bu yapılar hakimiyet de artacaktır. Ayrıca yapıları farklı bağlamda görme fırsatı yapıları içselleştirmelerine ve kullanabilir duruma gelmelerine yardımcı olacaktır. Bunların gerçekleşmesi için de zaman önemli bir kavramdır çünkü dilin gerçek anlamda öğrenilebilmesi için zamanla içselleştirilmesi gerekmektedir. Anadil öğrenimine de bakıldığında bir süreç söz konusudur ve bu süreçte girdinin önemi büyüktür.

Türkçenin farklı ortamlarda farklı şekiller de öğrenilmesi yapıları bilip bilmemeyi etkilemektedir. Bu sebeple katılımcılara ayrıca Türkçeyi nasıl öğrendikleri de sorulmuştur. Günlük dille çok iç içe olan, Türkçe televizyon izleyen, Türk okullarında okuyan bireyler yapılar daha tanıdık olmaktadır. Schmitt ve Redwood (2011) da eşdizimlerin gelişimi için kapsamlı okuma ve izlemenin etkili olduğunu belirtmektedir.

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

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

4. Tartışma

Araştırmanın sonucunda eşdizimsel örüntülerin yabancılar tarafından yeterince bilinmediği ortaya çıkmıştır. Çok anlamlı olup mecaz anlamıyla kullanılan eşdizimsel örüntüler zihin bulanıklığına yaratabilmektedir. Günlük konuşmada ve yazı dilinde sıkça kullanılsalar da bu yapılar aşına olmamak iletişim kopukluklarına ve hedef dilde yetkin bir seviyeye ulaşamamaya sebep olmaktadır. Hedef dili ikinci dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme motivasyonları daha yüksek olmasına ve dili öğrenecek birçok duruma sıkça maruz kalmalarına rağmen bu yapıları bilmiyor olmaları dil öğretiminde bu yapılar yeterli önemin verilmediğini yansıtmaktadır. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin bu yapılar hâkimiyetleri çok düşük bir seviyede iken, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bu yapıları daha da az bildikleri düşünülebilir. Çünkü bir dili yabancı dil olarak öğrenenler için o dile maruz kalma olanağı ikinci dil öğrenenlere göre çok daha kısıtlıdır. Bu durumda müfredatta bu yapılar yer verilmesi oldukça önemlidir. Bu yapıların zorluk kolaylıklarına göre hangi seviyelerde verilmesi gerektiği belirlenmelidir. Bu çalışmanın amaçlarından biri de zorluk kolaylık derecelerine göre eşdizimsel örüntüleri sıralayarak alana katkı sağlamaktır. Yukarıda verilen liste halindeki eşdizimler, yabancıların bu yapıları nasıl yorumladığı da dikkate alınarak eşdizimsel yapılar olarak dil öğretim kitaplarına eklenebilir. Hem gerçek anlamları hem mecaz anlamları verilerek ve aralarında bağ kurularak Kövecses'in (2001) de dediği gibi öğrencilerin öğrenme motivasyonları artırılabilir. Çünkü mecaz anlamlı yapılar kişilerin ve toplumların düşünce dünyasını yansıtmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin konuşmaları anadil konuşurlarına daha yakın hâle getirilebilir. Ayrıca eşdizimsel örüntülerin kalıplar hâlinde veya kelimelerin başka kelimelerle kullanımlarının öğretimi, hem öğrencilerin anadillerinden aktarım yapmalarını engelleyecek hem de dili daha akıcı konuşmalarını sağlayacaktır. Eşdizimsel örüntülerin hangi yapılarla kullanılacağıın bilinmesi doğal dil konuşması sağlarken, bu yapıların mecaz anlamlarının bilinmesi ve kullanılması dil öğrencilerinin özgüvenini artıracak ve kendilerini eksik hissetmelerini engelleyecektir. Eşdizimsel örüntülerin derslerde sıkça yer bulmasıyla dil öğrenimi de kolaylaşacaktır. Çünkü daha önceden de bahsedildiği gibi aslında anadil konuşurları pek çok yapıyı düşünmeden kalıplar hâlinde kullanmaktadır. Bu durumda anadil konuşurlarına yakın bir dil öğrenimi hedeflendiğinde bu yapıların müfredat dışı bırakılması söz konusu olamaz.

Yabancılar Türkçe öğretimi için müfredat hazırlama ve dil seviyelerinin belirlenmesi genellikle Türkler tarafından yapıldığı için onların algılarını da ölçerek seçilen eşdizimsel yapılarla yabancılar göre ne derece farklı baktıkları ortaya konmuştur. Bu durumda gerçek

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

Eşdizimsel örüntülerin ad+ad veya ad+eylem kuruluşlarına göre yabancıların algılarında bir fark olup olmadığı incelendiğinde çok büyük bir fark görülmediği ortaya çıksa da ad+ad şeklinde kurulan yapılardaki doğru oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun haricinde yapıların cümlede buldukları yerlere bakıldığında ad+ad yapıları cümle içinde ve ortasında kullanılmış, ad+eylem yapılarıysa cümle sonunda verilmiştir. Bu durumda cümle sonunda kullanılan yapıların anlaşılmasının ve tahmininin daha zor olduğu söylenebilir. Bu durumda eylemlerle kullanılan eşdizimsel yapılara da gerekli önemin verilmesi gerekmektedir. Bunun sebebi eylemlerin çekimli yapısı ve cümle içi unsurları etkileyebilme özelliğidir. Bu sebeple eşdizimsel örüntülerin ad olarak kullanımları ve eylem olarak kullanımları ayrı ayrı öğretilerek dilbilgisi unsurlarına vurgu yapılabilir. Bu yapıların sadece anlamını ve nasıl kurulduklarını bilmek yabancılar için yeterli olmayacaktır. Aynı zamanda cümle içinde kullanımlarının gösterilmesi ve hangi durumlarda kullanılmalılarının uygun olacağını da öğretilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda edimsel çalışmalara önem verilmelidir.

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

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

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

5. Sonuçlar

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

1. Çok anlamlı eşdizimsel örüntüler ileri seviye Türkçe bilen kişilerce bile yeterli seviyede bilinmemekte ve kullanılamamaktadır. Bu sebeple bu yapıların zorluk kolaylıklarına göre dizilimlerine ve sıklıklarına bakılarak Türkçe dil öğretimi müfredatına yerleştirilmeleri gerekmektedir.
2. Mecaz anlamlı eşdizimsel yapılar günlük dilde sıkça kullanıldıklarından ve kalıp olarak öğrenildiklerinden dolayı bilindikleri takdirde hem akıcılığı sağlayacak hem de dil öğrenenlerin özgüvenlerini ve dil hâkimiyetlerini arttıracaktır.
3. Çok anlamlı eşdizimler yapıların açıklık oranlarını ifade etmek için “ağır mecaz” (gerçek anlamından mecaz anlamı anlaşılmayan) ve “hafif mecaz” (gerçek anlamından mecaz anlamı anlaşılabilen) gibi kavramlar kullanılabilir. Bunun haricinde açık görünen fakat anlaşılması zor olan mecaz yapılara da “görünüşte açık” yapılar denilebilir.
4. Eşdizimsel örüntüler ve mecaz anlamlı yapılar bir milletin kültürünü ve düşünce yapısını da yansıttığı için açıklanmaları ve dil öğretim programlarına dâhil edilmeleri öğrenci motivasyonunu ve ilgisini arttıracaktır. Bu yapılar öğretilirken günlük konuşma kültürü, Türklerin yaşam tarzları, adetleri gibi hayatın içinden olayları anlatmak, canlandırmak ve derse dâhil etmek öğrencilerin hem dile hem de kültüre olan ilgilerini arttıracaktır.
5. Katılımcılar yapılara cevap verirken anadillerinde veya daha önceden bildikleri bir dilde var olan kullanımlarla karşılaştıklarında bu yapıları daha kolay algılamaktadır. Bu durumda öğrencilerin art alanlarının bilinmesi öğretmene kolaylık sağlayacak ve öğrencilerin de dil öğrenimini hızlandıracaktır.

6. Benzer kültürlerden dil öğrenen kişiler için özel dil öğretim programları oluşturulabilir. Böylelikle farklı milletler için ayrı programlar uygulanmış olur. Kurslarda da belirli milletler bir sınıfa toplanarak dersin işleyişi öğrencilerin artalanları dikkate alınarak yapılabilir. Bu hem öğretmene hem de öğrencilere kolaylık sağlayacak ve vakit kaybı engellenmiş olacaktır.
7. Çok anlamlı eşdizimlerin öğretiminde kullanılan bağlam anlamın oluşmasını sağladığı için yapılar bağlamlar ve kullanılabilir ortamlar belirtilerek öğretilmelidir. Aksi takdirde yapılar hem izole kelimeler olarak algılanabilir hem de doğal olmayan kullanımlar meydana gelebilir.
8. Eşdizimsel örüntülerin dil derslerinde verilmesi kelimelerin beraber kullanıldıkları yapıların bilinmesine olanak sağlayacak ve anadilden aktarım yapmalar azalacaktır. Bu durumda kelimeler öğretilirken birlikte kullanıldıkları örüntüler verilerek geniş çapta bir kelime ağı oluşturulması öğrencilerin daha geniş bir bakış açısına sahip olmalarını sağlayacaktır. Ayrıca öğretimde zihin haritalarının oluşturulması ifadeler arasındaki bağlantıyı kurmayı kolaylaştıracak ve öğrenime katkı sağlayacaktır.
9. Eşdizimsel örüntüler derste sunulurken eylem veya ad olmalarına dikkat edilmeli adlarla kurulan yapıların daha çok hatırlandıkları unutulmamalıdır. Eylemlerin öğretimini üzerinde daha fazla durulmalıdır. Eylemlerin pek çok kelimeyle bir arada kullanılıyor olmaları ve cümledeki diğer yapıları etkilemeleri akıl karıştıran bir unsur olabilmektedir. Türkçedeki sözdizimi üzerine durularak yapıların ad veya eylem olmalarının onları nasıl etkilediği açıklanmalıdır.
10. Seviye ilerledikçe eşdizimsel örüntüleri bilme oranı artsa da sertifikası olmayanların da C seviyesi kadar yapıları biliyor olmaları hem müfredatta eşdizimsel örüntülere çok yer verilmediğini hem de dilin nerede öğrenildiğinin o dili anlamada büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bu sebeple bu yapıların öğrenimi için bir seviye daha açılmalı ya da bu yapılar diğer seviyelere paylaştırılarak dil daha geniş kapsamlı öğretilmelidir.
11. Türkçe öğretimi için kaynak hazırlanırken doğal dil kullanımına, çok anlamlı eşdizimlerin farklı kullanımının kaynağa dâhil edilmesine ve kültürel unsurlara dikkat edilmelidir. Ayrıca eşdizimli yapıların geniş çaplı bir listesi çıkarılarak dilbilgisel ve sözcüksel boyutta sözlükler oluşturularak dil öğrenimine katkıda bulunulabilir.

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

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Ahrens, K., Liu, H.-L., Lee, C.-Y., Gong, S.-P., Fang, S.-Y., & Hsu, Y.-Y. (2007). Functional MRI of Conventional and Anomalous Metaphors in Mandarin Chinese. *Brain and Language*, 100(2), 163-171. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2005.10.004>
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı Dil Sınıflarında Eşdizimli Sözcük Öğretimi ve Anadilinin Rolü. *Dil Dergisi*, 148, 37-52.
- Bahns, J. (1993). Lexical Collocations: A Contrastive View. *ELT Journal*, 47(1), 56-63. doi:10.1093/elt/47.1.56
- Baker, M. C. (2003). *Lexical Categories: Verbs, Nouns and Adjectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Barber, H., Kousta S.-T., Otten, L. J., & Vigliocco, G. (2010). Event-Related Potentials to Event-Related Words: Grammatical Class and Semantic Attributes in the Representation of Knowledge. *Brain Research*, 1332, 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.03.014>
- Boers, F., & Webb, S. (2015) Gauging the Semantic Transparency of Idioms: Do Natives and Learners See Eye to Eye? R.R. Heredia & A.B. Cieślicka (Dü.) içinde, *Bilingual Figurative Language Processing* (s. 368-392). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139342100.018
- Carrol, G., Littlemore, J., & Gillon-Dowens, M. (2018). Of False Friends and Familiar Foes: Comparing Native and Non-native Understanding of Figurative Phrases. *Lingua*, 204, 21-44.
- Çetinkaya, B. (2009). Eşdizimli Sözlükler. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 196-206.
- Croft, W. (2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demir Atalay, T. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Metinlerinde Yer Alan Değer Unsurlarının Eşdizimsel Örüntülemeler Açısından Görünümleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1063-1078. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3200>
- Doğan, N. (2015). Türkçe Sözlük'te Fiilssel Eşdizimlilik. *Gazi Türkiyat*, (17), 67-84.
- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Firth, J. (1968). A Synopsis of Linguistic Theory, 1930-55. F. R. Palmer (Dü.) içinde, *Selected Papers of J. R. Firth (1952-59)* (s. 168-205). London: Longmans.

- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics, 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Gentner, D. (1981). Verb semantic structures in memory for sentences: Evidence for componential representation. *Cognitive Psychology*, 13(1), 56-83.
- Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giora, R. (1997). Understanding Figurative and Literal Language: The Graded Salience Hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 8(3), 183-206.
- Giora, R. (1999). On The Priority of Salient Meanings: Studies of Literal and Figurative Language. *Journal of Pragmatics*, 31(7), 919-929.
- Halliday, M. A. K. (1966). Lexis as a Linguistic Level. C. E. Bazell, C. Catford, M. A. K. Halliday, & R. H. Robins (Dü.) içinde, *In Memory of J.R. Firth* (s. 148-162). London: Longman.
- Hill, J. (2000). Revising Priorities: From Grammatical Failure to Collocational Success. M. Lewis (Dü.) içinde, *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach* (s. 47-69). Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Kövecses, Z. (2001). A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. M. Pütz, S. Niemeier, & R. Dirven (Dü) içinde, *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy* (s. 87-115). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Lakoff, G. (1986). The Meanings of Literal. *Metaphor and Symbolic Activity*, 1(4), 291-296.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). Learning in the Lexical Approach. M. Lewis (Dü.) içinde, *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach* (s. 173-174). England: Language Teaching Publication.
- Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach: The State of ELT and A Way Forward*. London: Thomson-Heinle.
- Macis, M., & Schmitt, N. (2017). Not Just ‘Small Potatoes’: Knowledge of the Idiomatic Meanings of Collocations. *Language Teaching Research*, 21(3), 321-340.
- Miao, R. (2015). Second Language Acquisition: An Introduction. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2nd ed.)*, 21, 360-367. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92096-8>
- Nesselhauf, N. (2003). The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223-242. doi:10.1093/applin/24.2.223
- Ördem, E. (2013). Türkçe Öğretiminde Leksikal Yaklaşım: Bir Eşdizimlilik Çalışması Modeli Önerisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 905-931. doi:10.14520/adyusb.489
- Sapir, E. (1949). *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & Co.
- Schmitt, N., Redwood, S. (2011). Learner knowledge of phrasal verbs: a corpus-informed study. In: Meunier, F., De Cock, S., Gilquin, G., Paquot, M. (Eds.), *A taste for corpora: In honour of Sylviane Granger* (pp. 173-209). Amsterdam: John Benjamins.
- Vigliocco, G., Vinson, D. P., Druks, J., Barber, H., & Cappa, S. F. (2011). Nouns and Verbs in the Brain: A Review of Behavioural, Electrophysiological, Neuropsychological and Imaging Studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35(3), 407-426.

- Wolter, B., & Gyllstad, H. (2013). Frequency of Input and L2 Collocational Processing: A Comparison of Congruent and Incongruent Collocations. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(3), 451-482. <https://doi.org/10.1017/S0272263113000107>
- Yamashita, J., & Jiang, N. (2010). L1 Influence on the Acquisition of L2 Collocations: Japanese ESL Users and EFL Learners Acquiring English Collocations. *TESOL Quarterly*, 44(4), 647-668.