T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI
TÜRK DİLİ BİLİM DALI

KAVRAMSAL ANAHTAR MODELİYLE İKİ DİLLİ ÇOCUKLARA METAFOR VE DEYİM ÖĞRETİMİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Nihal ÇALIŞKAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN

Ankara-2009

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI
TÜRK DİLİ BİLİM DALI

KAVRAMSAL ANAHTAR MODELİYLE İKİ DİLLİ ÇOCUKLARA METAFOR VE DEYİM ÖĞRETİMİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Nihal ÇALIŞKAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN

Ankara-2009

ONAY

Nihal Çalışkan tarafından hazırlanan *"Kavramsal Anahtar Modeliyle İki Dilli Çocuklara Metafor ve Deyim Öğretimi"* başlıklı bu çalışma, 22/12/2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı/Türk Dili Bilim dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İm z a
…….
Prof. Dr. Ahmet Bican ERCİLASUN (Başkan)
…….

İm z a
…….
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN
…….

İm z a
…….
Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU
…….

İm z a
…….
Prof. Dr. Çetin PEKACAR
…….

İm z a
…….
Prof. Dr. Melek ÖZYETGİN
…….

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı, günlük dilin iki önemli ögesi olan metafor ve deyimlerin öğretimi konusunda bir model ortaya koyarak ana dilinde figüratif dil becerilerinin geliştirilmesi çalışmalarına katkıda bulunmaktır. Bu amaçla Kavramsal Metafor Teorisi'ne dayalı olarak Kavramsal Anahtar Modeli geliştirilmiş ve söz konusu model Belçika'daki 10-12 yaş arası iki dilli Türk çocukları örnekleminde uygulanmıştır.

Çalışmanın giriş bölümünde figüratif dil terimi ve bu terimle ilgili anahtar kavramlar açıklanarak figüratif dil becerilerinin gelişim sürecine dair bilgi verilmiş; böylece ortaya konmaya çalışılan temel problem doğrultusunda çalışmanın amacı, önemi, sınırlılıkları belirtilerek belli kavram ve terimlerin kısa tanımları yapılmıştır.

Birinci bölümde, uygulamada kullanılan Kavramsal Anahtar Modeli'nin dayandığı Kavramsal Metafor Teorisi'ne kadar uzanan tarihî süreç ve teori hakkında kuramsal bilgiler yer almaktadır. İkinci bölüm, genelde figüratif dil öğretimi, özelde Kavramsal Metafor Teorisi'ne dayalı uygulamalar ile figüratif dil ve kültür ilişkisi konusundaki araştırma sonuçlarına ayrılmıştır. Üçüncü bölümde, yönteme ve Kavramsal Anahtar Modeli'nin uygulanışına yönelik ayrıntılı bilgi verilmektedir. Çalışmanın son bölümü, uygulama sonuçlarının nicel ve nitel analizine ayrılmıştır.

Hacmi ve niteliği ne olursa olsun her akademik çalışma bir anlamda kolektif bir emeğin ürünüdür. Bu çalışmanın vücut bulmasında emek sahibi olanların başında da hiç şüphesiz müsveddeleri hemen değerlendirerek geribildirimde bulunan, can alıcı sorularla düşüncelerimi berraklaştırmamı sağlayan danışmanım Prof. Dr. Leylâ KARAHAN gelmektedir. Kendisine ne kadar teşekkür etsem azdır.

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının istatistiksel analizi değerli arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY tarafından gerçekleştirildi. Yrd. Doç. Dr. Gülcan Çolak BOSTANCI, tezimi baştan sona okuyarak pek çok eksiğin giderilmesini sağladı. Bunun da ötesinde neşesiyle, esprileriyle, yaratıcılığı ve zekâsıyla yaşamımı zenginleştirdi, bana farklı bakış açıları kazandırdı. Arkadaşlarım Semra BAYRAKTAR ve Betül KORKMAZ, Talim ve Terbiye Kurulu'ndaki çalışmalarında edindikleri birikimle tezde kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesine katkıda bulundular. Esra KİLCİ, İngilizce özeti gözden geçirdi. Belçika'daki yaşamımın en önemli figürü sevgili arkadaşım, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni Neslişah KINAY, çalışmamın her aşamasında bana yardımcı oldu. KINAY ve bölgedeki diğer Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni arkadaşım Mümine Meral TÜRKMEN kontrol grubuna verilecek eğitimi birlikte yürüttüler. Öğretmen arkadaşlarım Ercan DEMİRCİ, Çağatay Kaan FİDANCI ve Ahmet ERASLAN ön uygulamanın yürütülmesinde destek oldular. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler çalışmalara aksatmadan katıldılar. Her birine ayrı ayrı minnettarım.

Belçika'da dünyaya gelen oğlum Can, bana çocuklar için ve eğitim adına bir iş yapma isteği verdi. Onun sayesinde akademik dünyada yönümü bulmuş oldum.

Ve elbette eşim İsmail ÇALIŞKAN. Çalışmalarımı her zaman destekledi, bu süreci keyifli ve huzurlu biçimde geçirmem için elinden geleni yaptı. Bu çalışmayı ona ithaf ederek kendisine teşekkür ediyorum.

Nihal ÇALIŞKAN

Ankara, 2009

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ..... i

İÇİNDEKİLER..... iii

SİMGELER VE KISALTMALAR..... vii

TABLOLAR VE ŞEKİLLER..... viii

0.0. GİRİŞ.....1

0.1. FİGÜRATİF DİL KAVRAMI.....1

0.2. FİGÜRATİF DİL GELİŞİMİ.....9

0.2.1. Verici Dil Becerileri Açısından Figüratif Dil Gelişimi.....10

0.2.2. Alıcı Dil Becerileri Açısından Figüratif Dil Gelişimi..... 13

0.3. ARAŞTIRMANIN AMACI..... 19

0.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....20

0.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....20

0.6. TANIMLAR.....21

BİRİNCİ BÖLÜM..... 22

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE..... 22

1.1. Poetik Metafordan Kavramsal Metafora: Metaforun Evrimi..... 22

1.2. Kavramsal Metafor Teorisi..... 24

1.2.1. Kavramsal Metaforun Bileşenleri..... 26

1.2.1.1. Hedef ve kaynak alan ile ilgili bileşenler..... 27

1.2.1.2. Metaforik kavramların sistemliliği..... 29

1.2.1.3. Kavramsal metafor ile dilsel metafor ayrımı..... 30

1.2.1.4. Dil dışı gerçekleşmeler..... 32

1.2.2. Kavramsal Metaforun Türleri..... 33

1.2.3. Kavramsal Metafor Teorisi'ne İtirazlar..... 34

İKİNCİ BÖLÜM..... 40

2. İLGİLİ LİTERATÜR..... 40

2.1. Uygulamalı Dil Bilimi Açısından Figüratif Dil..... 40

2.1.1. Figüratif Dil ile Diğer Dil Becerileri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler..... 40

2.1.1. Metaforik Yeterlilik..... 43

2.1.2. Metafor Farkındalığı..... 48

2.2. Dil-Kültür İlişkileri Açısından Figüratif Dil..... 58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM…… 68

3. YÖNTEM…… 68

3.1. Araştırmanın Yöntemi……... 69

3.2. Kapsam ve Sınırlılıklar…….. 70

3.2.1. Evren…… 70

3.2.2. Örneklem…… 72

3.2.3. Çalışmanın sınırlandırılması…… 74

3.3. Verilerin Toplanması…… 77

3.3.1. Veri Toplama Araçları…… 77

3.3.2. Veri Toplama Süreci…….. 79

3.3.2.1. Ön Uygulama……..... 81

3.3.2.2. Ön Testin Uygulanması…… 82

3.3.2.3. Kişisel Bilgi Formlarının Doldurulması……... 83

3.3.2.4. Kavramsal Anahtar Modeli'nin Uygulanışı…… 84

3.3.2.5. Kontrol Grubuna Verilen Eğitim…… 100

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM……...103

4. BULGULAR VE YORUM…… 103

4.1. Duygu Metaforlarını Hatırlamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar…. 103

4.2. Duygu Deyimlerini Hatırlamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar…… 105

4.3. Duygu Deyimlerini Yorumlamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar… 112

4.4. Duygularla İlgili Deyimlerdeki Nüansları Belirlemeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar…… 118

4.5. Duygu Alanı Dışındaki Deyimleri Yorumlamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar…… 125

4.6. Figüratif Dil Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar……..127

SONUÇ……... 129

KAYNAKÇA……... 133

EKLER…… 148

ÖZET……... 187

ABSTRACT……... 189

SİMGELER VE KISALTMALAR

DDHT : Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi

DDYT : Duygu Deyimlerini Yorumlama Testi

DİFİT : Duygularla İlgili Figüratif İfadeler Testi

DMHT : Duygu Metaforlarını Hatırlama Testi

DYT : Deyim Yorumlama Testi

KAM : Kavramsal Anahtar Modeli

KBF : Kişisel Bilgi Formu

metf. : metafor

metn. : metonimi

MMBDDHT : Mini Metin Bağlamında Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi

TABLOLAR VE ŞEKİLLER

Tablo 1 : Yönelim Metaforları……. 34

Tablo 2 : Dil Yeterliliğinin Bileşenleri…… 47

Tablo 3 : Araştırma Modeli……..... 70

Tablo 4 : Çalışma Evreni……. 72

Tablo 5 : Örnekleme İlişkin Tablo…….. 73

Tablo 6 : Grupların Yaş Ortalaması……...73

Tablo 7 : Deneysel Çalışma Süreci……... 80

Tablo 8 : Ön Test Puanları……. 82

Tablo 9 : Kavramsal Anahtar Modeli'nin Esasları……... 84

Tablo 10 : Mutluluk Deyimleri Kavramsal Anahtar Tablosu……. 95

Tablo 11 : Son Test 1-İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları…… 104

Tablo 12 : Son Test 2 Sonuçları……...106

Tablo 13 : Son Test 2- İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları…….. 107

Tablo 14 : Son Test 2 Hata Dağılım Tablosu…… 108

Tablo 15 : Son Test 3 Sonuçları……...113

Tablo 16 : Son Test 3-İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları…… 113

Tablo 17 : Son Test 3 Hata Dağılım Tablosu…… 114

Tablo 18 : Son Test 4 Sonuçları……..119

Tablo 19 : Son Test 4- İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları…….. 120

Tablo 20 : Son Test 4 Hata Dağılım Tablosu……. 121

Tablo 21 : Son Test 5 Sonuçları……...126

Tablo 22 : Son Test 5- İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları…….. 126

Tablo 23 : Genel Değerlendirme…….. 128

Harita 1 : Belçika'nın İdari Yapısı……71

Grafik 1 : Duygu Deyimlerini Yorumlama Testi Hata Grafiği…..115

Grafik 2 : Mini Metin Bağlamında Duygu Deyimlerini Yorumlama Testi Hata Grafiği…….. 122

0.0. GİRİŞ

0. 1. FİGÜRATİF DİL KAVRAMI

Kelimelerin *literal* bağlamlarından sıyrılarak sözlük anlamları dışında kullanılmasını ifade eden *figüratif dil*le ilgili çalışmaların geçmişi oldukça eskidir. Kökeni Aristo'nun Retorik ve Poetik'ine uzanan geleneksel yaklaşıma göre figüratif ifadelerin temel işlevi söze güzellik, canlılık kazandırmaktır.[1] Figüratif kullanımların birer süs unsuru olarak görüldüğü bu yaklaşım, dilin düşünceyi yaratan bir etkinlik olduğu tezini sistemleştirerek dil felsefesinin ayrı bir disiplin olarak ortaya çıkmasını sağlayan Humboldt'tan sonra farklı bir boyuta taşınmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalardan biri de figüratif ifadelerin kullanım alanlarının edebî eserlerle sınırlı olmamasından, günlük dilde de yaygın bir etkinlik alanı bulunmasından hareketle Lakoff ve Johnson tarafında ortaya konan Kavramsal Metafor Teorisi'dir. 1980 tarihli *Metaphors We Live By* adlı çalışmalarında Lakoff ve Johnson "kavram sistemimizin bizatihi metaforik olduğunu, zihnimizde yer alan kavramsal metaforların dildeki metaforları ürettiğini" belirtirler.[2] Bu yeni anlayışa göre metaforlar, poetik ve stilistik olmanın ötesinde düşünce ve dili şekillendiren, yapıya kavuşturan unsurlardır.[3] Bu tezde, söz konusu yaklaşımlardan ikincisi temel alınarak günlük dilde kullanılan figüratif ifadeler üzerinde durulacaktır.

Cemil Meriç "Kelimeleri tarif etmeden girişilecek her tartışma kısır kalmaya mahkûmdur." der (Jurnal, 24.07.1974). Zihinsel işleyiş

---

[1] Aristo, figüratif ifade tarzlarından biri olan metaforlarla ilgili açıklamalar yapmıştır. Metafor terimini ise benzetme ve eğretilemenin yanı sıra ad aktarmasını da kapsayacak şekilde, mecaza daha yakın bir anlamda kullanmaktadır (Uğur, 2004).

[2] Bu eser Türkçeye de çevrilmiştir. bk. "*Metaforlar, hayat, anlam ve dil*. çev. Gökhan Yavuz Demir. Paradigma Yay. Ankara 2007."

[3] Lakoff ve Johnson'un bu ilk çalışmalarından sonra Lakoff, Johnson, Gibb, Kovecses gibi bilim adamlarının daha sonraki çalışmalarıyla Kavramsal Metafor Teorisi daha sistemli bir hâle gelmiştir.

mekanizmasının yapı taşı olan kavramlar kelimelerle somut hâle gelir, bir bakıma onlarla hayat bulur. Aynı kavram üzerinde farklı kelimelerle yapılacak bir tartışmanın anlaşma ile sonuçlanması neredeyse imkânsızdır. Kavram karmaşası diye adlandırabileceğimiz bu durum, insan ilişkilerini olumsuz etkilediği gibi bireyin kişisel düşünce sistematiğinde de tutarsızlıklara neden olur. Kullanılan dil ve terminoloji bakımından en açık, en tartışmasız olması beklenen bilim dilinde de kimi zaman bilimin doğasından kimi zaman bilim adamının özelliklerinden kaynaklanan çeşitlilikler kimi zaman da yerli ve yabancı literatür arasındaki uyuşmazlıklar kavram karmaşalarına neden olabilir. Böyle bir durumda yeni bir dil ve terimler sistemi oluşturmak çıkar yol gibi görünmekle birlikte bu tutum da parodoksal biçimde karmaşaya sebep olabilir. Bu noktada yapılabilecek en iyi şey hiç değilse kelimelere ne gibi anlamlar yüklediğimizi ve neden a terimini değil de b'yi seçtiğimizi tutarlı biçimde ortaya koyabilmektir. Bu amaçla tartışmaya figüratif/non-literal dil ve onun referans noktası olan *literal* terimlerinin açıklanmasıyla başlanacaktır.

Figüratif dilin açıklanmasında referans noktası *literal* kelimesidir. Kökeni Latince *litteralis* kelimesine dayanan *literal*, harf anlamındaki *littera (letter)* kelimesinden türemiştir (Oxford English Dictionary). İlk anlamı "harflere, alfabeye ilişkin" olan kelime, zamanla "İncil'deki ifadelerin ilk anlamlarıyla yorumlanmasına yönelik" şeklinde teolojik bir terim olarak kullanılmış; daha sonra bir anlam genişlemesiyle "kelimelerin kök ya da göreceli ilk anlamıyla kullanılmasıyla ilgili" anlamını kazanmıştır. Tanımdaki "göreceli ilk anlam" ifadesi, kelimelerin ilk anlamlarının kesin olarak bilinemeyeceği görüşüne dayanmaktadır (Uğur, 2007). Zira bugün ilk anlam olarak bildiğimiz, sözlüklerde de ilk sırada yer verdiğimiz anlamlar o kelimenin ilk anlamı olmayabilir. Dilimizdeki "oğul" kelimesi buna tipik bir örnektir. Daha önce kız ve erkek evlat anlamını karşılamak üzere kullanılan kelime anlam daralması yoluyla bugün sadece erkek evlat için kullanılır olmuştur (Aksan, 1998:213). Tarihsel akış içinde bu tip değişmelerin fotoğrafını çekmek, buna bağlı olarak da kelimelerin ilk anlamlarından emin olmak her zaman mümkün değildir. Bu durumda *literal dil*i tanımlarken kök ya

da göreceli ilk anlamdan farklı bir noktadan hareket etmek gerekir. Bu hareket noktası kelimeler için "bilinen, en çok kullanılan ve bağlamdan bağımsız olarak ilk akla gelen anlam" olabilir (Uğur, 2007) fakat kelime boyutunu aşan ifadelerde *literal*in sınırlarını belirlemek daha güçtür (Glucksberg, 2001).

Paradoksal biçimde kendisi de *literal* anlamı dışında kullanılmaktan nasibini alan bu terim için Türkçede kullanılabilecek en uygun ifade "tamamen, gerçekte olduğu gibi; hiçbir değişiklik yapmadan" anlamındaki *harfi harfine* ibaresi (TDK Türkçe Sözlük) olmakla birlikte bu ifadenin dilimizde böyle bir terim anlamının bulunmaması, biçim açısından sıfat olarak kullanılan *literal* terimine denk gelmemesi ve *literal, non-literal* gibi bir kullanımı mümkün kılacak eşinin (partnerinin) bulunmaması, Türkiye'de yapılan çalışmalarda *literal* teriminin aynen benimsenmesi ya da "sözün söylenişine, yapısına ait, sözle ilgili" anlamındaki *lafzi* kelimesinin tercih edilmesini beraberinde getirmiştir (TDK Türkçe Sözlük). *Lafzi* terimi, *literal* terimini karşılamakta anlam açısından *harfi harfine* ibaresi kadar elverişli olmasa da kullanım özellikleri ve *mecazi* terimiyle oluşturduğu eşlik ilişkisi nedeniyle pratik bir terimdir. Ne var ki *lafzi-mecazi* eş kullanımındaki mecazi terimi aşağıda da açıklanacağı gibi figüratif dili tam karşılamamaktadır. Üstelik TDK Türkçe Sözlük'te de ifade edildiği üzere *lafzi* kelimesi ***eskimiş*** *(arkaik)* bir kelimedir. Bu nedenle çalışmamızda *literal* terimi kullanılacaktır.

Biçim açısından *literal* kelimesinin karşıtı bir yapıya sahip olan *non-literal* ile *figüratif* terimleri kimi literatürde birbirinin eş değeri ve her ikisi de *literal*'in karşıtı olarak kullanılmaktadır. Ancak sözlükte *non-literal* için yalnızca "literal olmayan" açıklaması yapılırken *figüratif* maddesinde "figür ya da metaforlara dayanan, figür ya da metaforları içeren; metaforik, literal olmayan; söz figürleriyle dolu olan"[4] anlamları sıralanmıştır (Oxford English

[4] İleride değinileceği üzere *metafor* kelimesi yerli ve yabancı literatürde yanlış anlamalara ve kavram karmaşalarına neden olacak bir kullanım çeşitliliğine sahiptir. Burada (söz) figür(ü) ile eş anlamlı bir görünümde sunulan metafor kelimesiyle kastedilen bizdeki mecazdır.

Dictionary). Buradan hareketle *figüratif* karşılığında dilimizdeki en uygun ifade *mecazi* terimi gibi görünse de durum biraz karışıktır. Bu noktada tanımda geçen *söz figürü* ifadesine açıklık getirmekte fayda vardır. Bir retorik terimi olan *söz figürü* "Kompozisyona güzellik, çeşitlilik ve güç kazandırmak amaçlarıyla kelimelerin normal kullanımından sapan ifade biçimleri", daha dar anlamda da "metafor veya metaforik ifade" olarak tanımlanmaktadır (Oxford English Dictionary). Geniş anlamıyla düşünüldüğünde belagat kitaplarımızda yer alan "istiare, teşbih, kinaye" gibi anlama dayalı sanatların yanı sıra asonans ve aliterasyon gibi ahenge dayalı kullanımlar da yani başka bir ifadeyle edebî sanatların tümü birer *söz figürü*dür.[5] Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere *figüratif dil, söz figürleri*nin tamamını kapsar. Ancak *figüratif* kelimesinin tanımında geçen "literal olmayan" ifadesini hatırlayacak olursak *söz figürleri*nin yanı sıra *deyim* ve *atasözü* gibi literal olmayan ifadelerin de bu kapsamda değerlendirilmesi gerektiğini görürüz. Bu durumu matematiksel olarak ifade edecek olursak; FD={söz figürleri, deyimler, atasözleri} diyebiliriz. Görüldüğü üzere *mecazi* terimi, mecaza dayalı olmayan söz figürlerini içermediği için kapsam açısından figüratife eş değildir. Bu nedenle çalışmamızda *literal* terimiyle eşlik ilişkisi içinde *figüratif dil* terimi kullanılacaktır.

Literal ve figüratif terimlerini tanımlamaktan daha zor olan, bu iki kullanım arasındaki sınırları belirleyebilmektir. Bu düşünceyi "açmak" fiilinden hareketle açıklayalım. TDK Türkçe Sözlük'te "açmak" fiilinin 28 farklı anlamı sıralanmıştır. Bunlardan 1 ila 25 arasındaki anlamlar literal, 26 ve 27. sıradakiler mec. kısaltmasıyla belirtildiği üzere figüratif, 28. sıradaki ise eskimiş özelliktedir. Fakat "Burası beni açmadı, başka yere gidelim." (18.

5 Prof. Grant Wiiliams "mecazlar; harf ya da hecelerin yerine değiştirmeye dayalı figürler; ifadeyi kaldırmaya yönelik figürler, kelimelerin tekrarına dayalı figürler, söz grubu ya da cümlelerin tekrarına dayalı figürler, söz diziminin sıra dışılığına dayalı figürler, düşünce figürleri" olmak üzere yedi başlıkta toplam 52 söz figürü sıralamaktadır. (http://www.nipissingu.ca/faculty/williams/figofspe.htm#Tropes). Bizim belagat kitaplarımızdaki sayı da bundan az değildir. Söz gelimi Menderes Coşkun, yeni teklif ettiği edebî sanatlardan ayrı olarak geleneksel yaklaşıma uygun 80 çeşit edebî sanattan söz etmektedir. *Edebî Sanatlar*. Dergah Yay., İstanbul 2007.

sıra), "Size derdimi açmaya geldim." (20. sıra) ile “Evin arka tarafına geçmek için kapı açtık." (26. sıra), "Öğretmen sürekli konuşuyor, öğrenciyi açmak istiyordu." (27. sıra) cümleleri karşılaştırıldığında 18. ve 20. sıradaki kullanımın 26. sıradaki kullanımdan daha mecazi olduğu söylenebilir. Benzer şekilde “akmak” fiiliyle ilgili verilen “Hayatımız akıp geçiyor.” cümlesindeki kullanım mec. kısaltmasıyla verilirken “İnsanlar Taksim’e akıyordu.” cümlesi literal kullanımlar arasında gösterilmiştir. Oysa her iki örnekte de suyun akma özelliğinin aktarılması yoluyla kapalı istiare yapılması söz konusudur. Kapı kelimesiyle ilgili “Kaç kapı dolaştın?” örneğindeki kapı kelimesi mecaz bir kullanım olarak gösterilirken “Okul dağıldı.” cümlesindeki okul literal olarak örneklenmiştir. Hâlbuki “kapı” ve “okul” kelimeleri bu cümlelerde ad aktarması yoluyla literal anlamlarının dışında kullanılmaktadır. Öte yandan şu da bir gerçektir ki aynı mekanizma ile literal anlamlarından uzaklaşmış olmalarına rağmen her iki kullanım da aynı derecede mecaz etkisi yapmamaktadır.[6] Örnekleri arttırmak mümkündür. Burada maksat sözlük maddelerini eleştirmek değil, literal ve figüratif arasında ayrım yapmanın zorluğuna dikkat çekmektir. Haddizatında bu çalışma, literal karşıtı olarak figüratif biçiminde zıtlığa dayalı bir kategorik tasnif temeline oturtulmamıştır. Zira bugün geldiğimiz noktada modern dil bilimi, bu iki kullanım arasında kesin bir sınır çizilemeyeceği, daha ziyade literalden figüratife doğru aşamalı bir geçişten söz edilebileceği noktasını vurgulamaktadır (Glucksberg, 2001).[7] Bu nedenle söz konusu terimler arasında zıtlıktan değil eşlik ilişkisinden söz edilecektir.

[6] Bu, sezgiye ve izlenime dayalı öznel bir yargıdır.

[7] Bu görüşün temelinde zihinsel kategorilerin insanın duygu, düşünce, eylem ve algılarından bağımsız biçimde oluştuğu, şey’lerin ya bir kategorinin içinde ya da dışında olduğu ve kategorilerin kapsamının benzerlik ilkesine göre belirlendiği şeklindeki geleneksel yaklaşımdaki değişiklik vardır. Wittgenstein, Austin, Zadeh, Lounsbury, Berlin, Kay, McDaniel, Brown, Ekman gibi bilim adamlarının katkılarıyla şekillenen ve en son Elanor Rosch tarafından sistemli hâle getirilen prototip teorisine göre kategoriler insandan bağımsız değildir, bir kısım kategorilerin sınırları belirsizdir, kategorilerin oluşumunda benzerlikten ziyade türlerin temsil edici örneklerinden yani prototiplerden hareket edilir. Gerçekten de söz gelimi anlık ihtiyaçlarımıza göre “yangından ilk kurtarılacak eşyalar, doğum gününde alınabilecek hediyeler” gibi kategoriler tesis edebiliriz ki burada kategorinin sınırlarını belirleyen insan ögesidir. Zengin insanlar diye bir kategorileştirmeye gittiğimizde zenginliğin genel geçer somut bir ölçüsü olamayacağı için bu kategori kendi içinde dereceli olmak zorundadır. Serçenin bir kuş olduğu bellidir ama devekuşunun hangi kategoride değerlendirilmesi gerektiği o derece açık değildir (Lakoff, 1987: 12-57).

Hiçbir bilimsel çalışma kendisinden önce yapılmış olanları yok sayma lüksüne sahip değildir. Bugün literatür taraması dediğimiz yöntemle çalışma konumuza ilişkin bilimsel mirası inceleme amaçlarımızdan biri de süreç içinde teorilerin ve varsayımların ne gibi değişikliklere uğradığını, birtakım yerleşik düşüncelerin hangi yönleriyle geçersiz hâle geldiğini ortaya koyabilmektir. Literatürü incelediğimizde literal ve figüratif dile ilişkin şu üç temel yargının, en azından belli şartlar altında, hatalı olduğunu görüyoruz[8]:

1. Literal anlam sorunsuz ve bağlamdan bağımsızdır: Kelimeler söz konusu olduğunda literal anlama ulaşmak göreceli olarak daha kolayken bir ifadenin literal anlamını belirlemek zannedildiği kadar kolay değildir. Çünkü sözler dil içinde bağlamdan bağımsız olarak ortaya çıkmaz ve literal görünen bir ifade bağlam içinde farklı anlamlar taşıyabilir. Bunu açıklamak üzere "Köpekler hayvandır." cümlesinden hareket eden Glucksberg, ifadenin literal anlamının "Köpekler; sebze, mineral ya da soyut düşüncelerin tersine hayvan kategorisi içinde yer alırlar." olarak belirlenebileceğini fakat köpeğin havlamasından şikâyetçi olan birine söylendiğinde yani bir bağlam içinde yer aldığında cümlenin, literal anlamı da kapsar biçimde "Köpekler hayvan oldukları için davranışlarını kontrol edemezler." anlamına gelebileceğini vurgular. Aslında bu cümlenin "Köpekler hayvan kategorisindedir." biçimindeki literal anlamına ulaşmak için bile bir bağlam gereklidir (2001). Bu nedenle kelime boyutunu aşan ifadeler için literal sınırını belirlemede bağlamdan bağımsızlık özelliğinden hareket etmek pek mümkün değildir. Bu noktada pragmatiğin Grice tarafından ortaya konan söylem mantığıyla ilgili görüşünü hatırlamakta fayda vardır (1975). Buna göre konuşmada iki tür mantık vardır. Bunlardan biri dilin mantığı, diğeri ise konuşmanın mantığıdır. Bir bakıma saf literal anlamlar olarak düşünebileceğimiz kullanımlar dilin mantığına göre, bağlam içinde ortaya çıkan ikincil kullanımlar ise konuşmanın mantığına göre şekillenmektedir. Fakat konuşucu anlamı olarak

[8] Belli şartlar altında dememizin sebebi, bu konuya ışık tutacak araştırmaların daha çok metaforlardan hareket edilerek yapılmış olmasıdır. Farklı türde figüratif dil örnekleriyle yapılacak çalışmaların aynı sonucu verip vermeyeceği üzerine bir genelleme yapmak bu açıdan mümkün değildir.

geçen, konuşanın ne dediği değil de ne söylemek istediğiyle ilgili bu ikincil anlamlar da saf literalden tamamıyla bağımsız değildir. Bu nedenle bu ifadeleri de literalin sınırlar içinde düşünmek mümkündür. [9]

2. Literal anlam figüratif anlamdan daha kolay anlaşılır: Yerleşmiş görüşlerimizden biri de literal anlamın figüratif anlama göre ek çaba gerektirmeksizin söylendiği anda anlaşıldığıdır. Oysa bağlamdan bağımsız olarak literal bir ifadeyi anlamlandırmak hiç de kolay değildir. Mesela garaj kelimesinin Türkçe Sözlük'te üç farklı literal anlamı vardır: "1. Otomobil vb. taşıtların konulduğu üstü örtülü yer, arabalık. 2. Otomobillerin bakım ve onarımının yapıldığı yer. 3. Toplu taşıma ve nakliye araçlarına hareket ve varış noktası olarak belediyelerce ayrılan yer. " Bu durumda bağlam olmadan "Otobüsü garaja götürüyorum." gibi literal bir cümlede garaj kelimesinin bu üç anlamdan hangisini karşıladığı bilinemeyecektir.[10] Üstelik Ortony vd.nin (1978) bağlam içinde literal ve figüratif ifadelerin anlaşılma sürelerine ilişkin çalışması, daha sonra Inhoff, Lima ve Caroll'un (1984) göz sıçramalarını da dikkate alarak düzenledikleri deneyler, bağlam içinde literal ile figüratif ifadelerin aynı sürede anlaşıldığını ortaya koymuştur (akt. Glucksberg, 2001). Bu konuda Blasko ve Connine (1993) tarafından yapılan bir çalışma da ilgi çekici veriler sunmaktadır. Bu çalışmada, örneğin "hemşire" kelimesiyle ilgili olarak katılımcılara "hemşire-doktor, hemşire-radyo" gibi kelime çiftleri verilerek katılımcılardan İngilizcede "hemşire" şeklinde bir kelime bulunup bulunmadığını belirtmeleri istenmiştir. Bu deney sonucunda katılımcıların, İngilizcede "hemşire" şeklinde bir kelime bulunduğuna karar vermeleri, kelime "hemşire-doktor" bağlamında sunulduğunda daha kısa sürede gerçekleşmiştir (akt. Glucksberg, 2001). Bu da bağlamın literal anlamın edinilmesindeki rolüne ve bağlamdan bağımsız durumlarda literal bir ifadenin anlaşılmasındaki güçlüklere ışık tutmaktadır.

---

[9] Burada saf literal ve literal terimleri tarafımızca kullanılmıştır. Literalin kaynağı kelimelerin sözlük anlamları ise sözlükte ilk sırada verilen, en yaygın, en bilinen, ilk akla gelen anlam ile saf literal; ilk sıradaki anlamla ilişkili fakat mecaz olmayan ikinci, üçünü sıradaki anlamlar ile de literal arasında bir paralellik kurulabilir.

[10] Glucksberg'in (2001) İngilizce için verdiği örnek Türkçeye uyarlanmıştır.

3. Literal anlam öncelikli ve otomatik, figüratif anlam ise ikincil ve isteğe bağlı olarak elde edilir: Geleneksel bakış açısına göre literal anlam kayıtsız şartsız önceliklidir. Bu bakış açısına göre, bir ifade önce literal olarak anlaşılmakta, bu anlam kusurluysa ya da bağlama uygun değilse figüratif bir anlam aranmaktadır (Grice 1975, Billow 1975, Searle 1979). Başka bir deyişle ifadenin figüratif olup olmadığına ancak literal olmadığı kesinleştikten sonra karar verilebilmektedir. Bu nedenle figüratif anlam ikincildir. Bu bakış açısına göre, bir dilin akıcı konuşurları literal anlamı otomatik olarak anlamaktadır. Akıcı konuşurun literal anlamı anlamamak gibi bir seçeneği yoktur. Buna karşılık figüratif anlamlar otomatik olarak elde edilmemekte, dolayısıyla konuşurun figüratif anlamı kayıtsız şartsız anlaması gibi bir durumdan söz edilememektedir (Glucksberg, 2001). Glucksberg vd. bunu test etmek üzere bir dizi deney gerçekleştirmişlerdir. Deneyde literal olarak doğru (Bazı kuşlar serçedir.), literal olarak hatalı (Bazı kuşlar elmadır.), literal olarak doğru olmayan fakat figüratif olarak yorumlanabilecek (Bazı işler hapishanedir.) cümleler verilerek katılımcılardan hangi ifadelerin literal olarak doğru olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Ancak katılımcılar, “Bazı kuşlar serçedir.” ve “Bazı kuşlar elmadır.” gibi cümlelerde zorluk yaşamazken “Bazı işler hapishanedir.” gibi cümlelerin literal olarak hatalı olduğunu belirlemekte güçlük çekmişlerdir. Bu, figüratif anlamın da otomatik olarak algılandığını göstermektedir. Konuyla ilgili farklı türlerdeki deneyler de “belli tipteki figüratif ifadelerin literaller kadar hızlı anlaşıldığını, figüratif ve literal yorumların paralel üretildiğini, hem literal hem de figüratif ifadelerin anlaşılmasının otomatik olarak gerçekleştiğini” ortaya koymuştur (Glucksberg vd., 1982; McElree ve Nordlie, 1999).

0. 2. FİGÜRATİF DİL GELİŞİMİ

Dil gelişimi, anlama ve anlatma temel becerilerinin kazanılması olarak iki temel çizgide ilerlemektedir. Alıcı nitelikteki anlama becerisi, dinlediğini ve okuduğunu anlama alt becerilerinden; verici nitelikteki anlatma becerisi ise kendini sözlü ve yazılı olarak ifade etme alt becerilerinden oluşmaktadır (Yangın, 1998: 36; Özdemir, 1983:11).[11] Bunlardan dinlediğini anlama becerisi dil öncesi denen ilk 10-12 aylık dönemde, kendini sözlü olarak ifade etme becerisi çocuğun ilk kelimelerini üretebildiği 1. yaş civarında ortaya çıkmaktadır. Okuduğunu anlama ve kendini yazılı olarak ifade etme becerilerinin temelleri de erken çocukluk döneminde atılmaktadır (Taylor, 2005: 125; Pence ve Justice, 2008:257).

Dil öncesi dönemde bebek, yaşamın ilk haftalarından başlayarak dilin seslerine karşı duyarlı hâle gelmekte, kelimeleri ayırt etme becerisi, gramer farkındalığı geliştirebilmektedir. Hatta pragmatik biçimde belli sesleri belli sosyal amaçlar için kullanabilmektedir (Taylor, 2005). Bir kısmı doğuştan gelen bu becerilerini zamanla geliştiren çocuk, okul çağına geldiğinde belli başlı alanlarda yetkinlik kazanmış durumdadır. Ne var ki dil gelişimi hayat boyu devam eden bir süreçtir. Okul çağı ve yetişkinlik gibi dönemlerin her birinde kazanılacak yeni dil becerileri vardır. Okulla birlikte çocuk, dili bir obje olarak görmeye dayalı dilüstü beceriler edinmekte, karmaşık gramer kurallarını öğrenme ve farklı sosyal ortamlarda dili kullanma konusunda ustalaşmaktadır. Ergenlik döneminde kendine özgü dil stilini oturtmaya çalışan birey, ilk yetişkinlik yıllarında özellikle çalışma alanına ait dil kullanımlarını kayda geçirmekte, daha sonraki dönemlerde ise daha ziyade söz varlığını zenginleştirmekte, anlatma becerilerini ilerletmektedir. Doğumdan itibaren sürekli yukarı doğru bir gelişim çizgisi izleyen dil edinim

[11] Batılı kaynaklarda bunlara görsel inceleme ve görsel sunum alt becerileri de eklenmektedir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan yeni öğretim programlarından İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) programında ilk defa olmak üzere bu alt becerilere de yer verilmiştir.

süreci yaşlanmaya bağlı olarak değişikliğe uğramakta, ileri yaşlarda dil kaybı denen olguyla karşı karşıya kalınabilmektedir (Owens, 1996).

0. 2. 1. Verici Dil Becerileri Açısından Figüratif Dil Gelişimi

Yukarıda genel hatlarına işaret ettiğimiz dil gelişimine ilişkin olarak gerek psikologlar gerek dil bilimciler tarafından yapılmış pek çok çalışma vardır. Bunlar arasında figüratif dil becerilerinin ne zaman ortaya çıktığı ve nasıl bir gelişim çizgisi izlediğiyle ilgili araştırmalar 1960'larda başlamıştır. Bu araştırmaların temel problemleri "figüratif dil gelişiminin ne zaman başladığı, yaşa bağlı olarak ne gibi değişiklikler gösterdiği, başka hangi alanlardaki gelişmelerden ya da değişikliklerden ne yönde etkilendiği"dir. Bu problemlerden birincisiyle ilgili ilk çalışma Asch ve Nerlove (1960) tarafından yapılmıştır. Asch ve Nerlove bu çalışmalarında 3-12 yaş arasındaki bir grup çocuktan bazı çift işlevli kelimelerin[12] kullanım özelliklerini açıklamalarını istemişlerdir. Deney sonuçlarına göre "çift işlevli kelimelerin edinimi gelişimsel bir çizgi izlemekte, küçük yaştaki çocuklar bu kelimeleri nesnelere işaret eden anlamlarıyla yorumlamakta, bu kelimelerin insanların psikolojik özelliklerini gösteren kullanımları daha ileri yaşlarda ve ayrı bir sözcüksel birim olarak, yani objelere işaret eden kullanımla insana ait özelliği anlatan kullanım arasında ilişki kurulmadan ortaya çıkmakta"dır.

Asch ve Nerlove'un deneyini değerlendiren Pollio ve Pollio (1974), katılımcı sayısının azlığına da işaret ederek deney malzemesinin niteliği nedeniyle elde edilen sonuçların figüratif dil becerilerinin gelişim sürecini aydınlatmakta yetersiz olduğuna dikkat çekmişlerdir. Çünkü Asch ve Nerlove'un deneyinde ayrı sözcüksel birimler olan donmuş figürlerden[13]

[12] Çift işlevli kelimeler (double-function terms) ile hem nesnelerin fiziksel özelliklerini hem de insanların psikolojik özelliklerini anlatmak üzere kullanılan "sert, ince" gibi kelimeler kastedilmektedir.

[13] Donmuş figür ile anlam değişmesinin mantığının unutulduğu durumlar kastedilmektedir. İngilizcede bu kavramı karşılamak üzere frozen (donmuş) teriminin yanı sıra dead (ölü) terimi de

hareket edilmiştir. Bu yönüyle çalışma sözlük malzemesinin dışındaki figüratif kullanımlar hakkında bilgi sunmamakta, dolayısıyla bir genelleme yapmaya imkân vermemektedir. Buradan hareketle Pollio ve Pollio, çocukların hangi yaştan itibaren figüratif dili kullanabildiklerini belirlemek amacıyla üç farklı deney tasarlamıştır. Bu deneylerden ilkinde 3, 4, 5. sınıflara devam eden toplam 174 çocuktan yaratıcı yazma tekniğine uygun beş konu verilerek bunlardan biri hakkında bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. İkinci testte çok anlamlı kelimeler verilip bu kelimelerden her birini farklı anlamlarda kullanarak mümkün olduğunca çok sayıda cümle yazmaları, üçüncü testte ise kelime çiftleri verilip bunlara ilişkin benzerlik ve farklılıkları sıralamaları istenmiştir. Bu deneyden çıkan en genel sonuç, çocukların "3. sınıftan itibaren donmuş ve yeni figürleri kullanabildiği"dir. Deneyin diğer sonuçları "donmuş figürlerin yeni figürlerden daha çok kullanıldığı, kompozisyon yazımında 3. sınıfların diğerlerine göre daha çok figür ürettiği, yeni figür kullanımının en çok benzerlik-farklılık testinde ortaya çıktığı" şeklindedir. Bu deney, figüratif dil kullanımının yalnızca yaşa bağlı olarak değil yapılan çalışmanın niteliğine göre de farklılaştığını göstermektedir. Bu konuda Nippold (1998) de figüratif dil kullanımının geleneksel bir yazma ödevinde ya da karşılaştırmaya dayalı bir yazma çalışmasında farklı biçimlerde ortaya çıktığını kaydetmektedir. Yine Nippold'e göre "çocukların genel kavrama becerileri, dil becerileri ve akademik başarıları" figüratif dili anlama ve kullanma üzerinde etkili olmaktadır. Ancak bunların ön şart olup olmadığı netlik kazanmış değildir. Piaget'ye göre bilişsel gelişim, dil gelişimini sınırlayan bir faktördür (1962). Ne var ki bilişsel gelişimi ön şart olarak görmeyen, ikisi arasında bir etkileşimden söz edilebileceğini vurgulayan çalışmalar çoğunluktadır (Taylor, 2005).

Pollio ve Pollio'nun deneyinde en küçük yaşı temsil eden grup 3. sınıflardır. Ancak basit bir gözlemle ortaya konulacağı üzere çok daha küçük yaştaki çocuklar da figüratif ifadeleri kullanabilmektedir. Bu ifadelerin bilinçli

---

kullanılmaktadır. Donmuş figür karşısında İngilizcede "novel (yeni), active (aktif) ve live (canlı)" terimleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada *donmuş figür* ve *yeni figür* terimleri kullanılacaktır.

kullanımlar olup olmadığı ise tartışma konusudur. Piaget'nin (1962) izinden giden bilim adamları, okul öncesi çocuklarda figüratif dile temel teşkil eden kavramsal kategorilerin gelişmediğini söyleyerek metaforlardan hareketle çocukların erken yaşta bu söz figürlerini üretemeyeceklerini iddia etmektedir (Cometa ve Eson, 1978; Elkind, 1970; Matter ve Davis, 1975; Ricco ve Overton, 1985). Bir kısım bilim adamları da çocuk dilinde görülen metaforları dil hatası olarak açıklama eğilimindedir (Chukovsky, 1968; Matter ve Davis, 1975). Ancak özellikle kategori, kavram ve sınıflandırma alanında kaydedilen gelişmeler Piaget'nin sınıflama sistemiyle ilgili sarsıcı sonuçlar ortaya koymuştur. Buna göre kategoriler Piaget'nin sınıflamasını dayandırdığı gibi benzerlik ilkesine göre oluşmamaktadır. Üstelik çocuklar Piaget tarzı sınıflandırmalarda başarısız olsalar bile sınıflama becerileri zannedildiğinden çok daha erken yaşlarda ortaya çıkmaktadır (Vosniadou, 1987).

Figüratif dil kullanımının erken yaşlarda ortaya çıktığını gösteren çalışmalardan biri Billow (1981) tarafından yapılmıştır. Billow, yaşları 2,7 ila 6 arasında değişen 73 çocuğu okul saatlerinde gözlemleyerek literal anlamından farklı olarak kullandıkları bütün kelimeleri not etmiş, daha sonra bunlardan makul bir benzerlik esasına dayalı olanları metafor olarak değerlendirmiştir. Çocuk dilindeki metaforları dil hatası ya da bir çeşit dil anormalliği olarak değil, bilinçli ve anlamlı kullanımlar olarak değerlendiren bu çalışması ile Billow, metafor kullanımını 3 yaşa kadar indirmiştir. Metafor kullanımının 3 yaş civarında bilinçli olarak gerçekleştiğini öne süren çalışmalardan biri de Gardner ve Winner (1978) tarafından yapılmıştır. Gardner ve Winner'ın bu çalışmada elde ettikleri çarpıcı sonuçlardan biri de okul öncesi çocuklarının daha çok metafor ürettiği, bununla birlikte çok sayıda anlamsız figür de üretebildiğidir. Bu çalışmada asıl önemli olan ise Gardner ve Winner'ın 2-3 yaşındaki bir çocuğun söz gelimi kalemini roket olarak adlandırırken bu iki kelime arasında bir benzerlik kurmaktan ziyade o an için kalemi gerçekten roket gibi düşündüklerine dair keşifleridir. Bu husus göz önünde bulundurulduğunda Billow'un elde ettiği sonuca daha ihtiyatlı yaklaşmak ya da daha hassas ölçüm araçlarıyla farklı deneyler tasarlamak

gerektiği de açıktır. İşte buradan hareketle Vosnidadou ve Ortony (1983) 3-6 yaş gurubu çocuklarda literal ve literal olmayan benzerlikleri ayırt etme becerisiyle ilgili bir deney yapmışlardır. İki bölümden oluşan deneyin birinci kısmında çocuklardan "A, x gibidir." (Ör. Yağmur x gibidir.) biçimindeki bir cümleyi, x yerine kendilerine sunulan metaforik (Ör. Yağmur gözyaşı gibidir.), literal (Yağmur kar gibidir.) ya da anormal (Yağmur sandalye gibidir.) ifadelerden birini koyarak tamamlamaları istenmiştir. Bir kategori testi olan ikincisinde ise çocuklardan "A, x ile aynı türden bir şeydir." (Ör. Yağmur, x ile aynı türden bir şeydir.) biçimindeki bir cümleyi metaforik (Ör. Yağmur, gözyaşı ile aynı türden bir şeydir.) ya da literal (Ör. Yağmur, kar ile aynı türden bir şeydir.) kullanımlardan birini seçerek tamamlamaları istenmiştir. Bu testlerin sonucunda 4 yaş üstündeki çocuklar, özellikle kategori testinde tesadüfi olmayacak biçimde literal olanı seçmişlerdir. 3 yaşındaki çocuklar karşılaştırma testinde anormal ifadeyi seçmemiş bile olsalar kategori testinde her zaman literal olanı seçmemişlerdir. Bu da literal olan ile olmayan arasındaki ayrımın 4 yaş civarında gerçekleştiğini göstermekte, dolayısıyla bu yaş öncesindeki metaforik ifadelerin gerçek anlamda metafor olmayabileceğini düşündürmektedir.

0. 2. 2. Alıcı Dil Becerileri Açısından Figüratif Dil

Buraya kadar sözü edilen çalışmaların tamamı figüratif ifadeleri üretme sürecine ilişkindir fakat meselenin bir de anlama boyutu vardır. Bu alanda yapılan çalışmalarda da farklı görüşler ortaya atılmıştır. Gardner (1974), 4 yaş çocuklarının "gürültülü-sakin" gibi zıt anlamlı sıfatları hem literal hem de figüratif çiftleriyle eşleştirebildiklerine (gürültülü-ses, gürültülü (cırtlak) renk; sakin-ses, sakin-yüz)[14] dikkat çekerek figüratif dil anlama becerisinin bu yaşta mevcut olduğunu belirtmiştir. Ne var ki çocuklardan figüratif bir ifadeyi açıklamaları veya kendi kelimeleriyle ifade etmeleri istendiğinde 10-12 yaş

[14] Örnekler İngilizceden verildiği için Türkçeye çevrildiğinde aynı etkiyi yapmamaktadır.

öncesi grubun bunda başarılı olamadığı görülmüştür (Asch ve Nerlove, 1960; Cometa ve Eson, 1978; Gardner ve Winner, 1978). Gardner ve Winner'ın çalışmasında 6-7 yaş grubunun literal yoruma yatkın olduğu, 8-9 yaş grubunun figüratif ifadeyi bir ölçüde anlamakla birlikte daha çok fiziksel olarak yorumladığı, 10 yaş civarındaki çocukların da figüratif kullanımı kavradığı, fiziksel yorumlara gitmediği ancak ifadeyi tam olarak açıklayamadığı gösterilmiştir. Gardner ve Winner'ın bu çalışmalarının en çarpıcı tarafı, figüratif dili anlama becerisinin kelimelerin sözlük anlamını bilmekten ziyade bağlamı kavramakla ilişkili olduğuna dair vurgularıdır.

Yukarıdaki çalışmaların sonuçları, figüratif dile ilişkin üretim sürecinin 4 yaş civarında başladığını gösteren araştırmalar dikkate alındığında soru işaretlerine neden olmaktadır. Zira anlamanın 10 yaş sonrasında gerçekleştiği kabul edildiğinde 4-10 yaş arasındaki zaman farkını açıklamak güçleşmektedir. Bu nedenle araştırmacılar, farklı testler ve deneyler tasarlayarak anlama becerilerini edinim sürecinin daha erken yaşlarda başlayıp başlamadığı sorununu irdelemişlerdir. Bu araştırmacıların temel hareket noktası, anlama ile anladığını ifade etmenin farklı beceriler olduğudur. Gerçekten de figüratif bir ifadeyi anlayabiliriz fakat kendi kelimelerimizle anlatamayabilir ya da bir başkasına açıklamakta güçlük çekebiliriz. Yukarıda sözü edilen çalışmaların eksikliklerinden biri de bu hususu göz ardı etmeleridir. Yine başka bir eksiklik, deneylerin bir kısmında figüratif ifadelerin bağlamdan bağımsız olarak sunulmasıdır. Bu durum yetişkinlerde bile anlama güçlüklerine neden olabilmektedir (Ortony vd., 1978, Vosniadou vd., 1984). Bu hususlar göz önünde tutularak yapılan sonraki araştırmalar beklendiği üzere farklı sonuçlar vermiştir. Reynolds ve Ortony'nin (1980) bağlam içinde ve çoktan seçmeli test metoduyla yaptıkları çalışma 7 yaş grubunun metaforları kavradığını göstermiştir. Winner vd. (1980) hem açıklamalı hem de çoktan seçmeli olarak düzenledikleri çalışmalarında 6 yaş grubunun metaforları anlayabildiğine dair deliller elde ederken Keil (1984) metaforların çocuğun ayrımına vardığı kavram alanlarına ait olması durumunda 5 yaş grubunun da metaforları kavrayabildiğini

belirtmiştir. Vosniadou vd.nin (1984) okul öncesinden 3. sınıfa kadar uzanan bir yelpazade yaptığı çalışmada ise 4 yaş grubunun da metaforik anlama becerisi geliştirebileceğine dair ipuçları elde edilmiştir. Vosniadou vd. bu çalışmada, öncelikle sonu metaforik bir özet cümlesiyle biten kısa hikâyeler dinletmişler, daha sonra da çocuklardan "oyuncak dünyası" adını verdikleri bir ortamda oyuncakları kullanarak hikâyeyi ve metaforik cümleyi canlandırmalarını istemişlerdir. Bu deneyde 4 yaş grubundaki çocuklardan bir kısmının özet cümlesini metaforik anlamına uygun biçimde canlandırabilmeleri, figüratif dili anlama yaşıyla ilgili önemli ipuçları içermektedir. Vosniadou vd.nin bu deneyi, metaforik ifadenin anlaşılıp anlaşılmadığını canlandırma yöntemiyle test etmesi açısından da ilginçtir. Daha önce de işaret edildiği üzere figüratif bir ifadeden ne anladığını kelimelerle ifade etmek daha farklı dil becerileri gerektirmektedir. Çoktan seçmeli testler ise figüratif ifade anlaşılmadığı hâlde doğru cevabı içeren seçeneğin rastgele işaretlenmesi ihtimali nedeniyle tesadüflere açıktır. [15] Canlandırma yöntemi, bu tekniklerle karşılaştırıldığında daha doğrudan bir ölçüm aracı olarak kendini göstermektedir.

Metaforlardan hareketle yapılan çalışmalar, figüratif dil becerilerinin 4 yaş gibi erken sayılabilecek bir dönemde ortaya çıktığına dair veriler sunmaktadır. Fakat dil becerilerinin gelişmesi süreç meselesidir. Bir bebeğin doğumu takip eden ilk günlerde başlayan sesletim çabalarının kendi diline ait sesleri tam olarak çıkarabildiği 6 yaş civarında sonuçlandığını düşünecek olursak figüratif dil becerilerinin olgunlaşması için de belli bir süre gerektiğini anlamak zor olmayacaktır (Taylor, 2005). Gardner ve Winner'ın (1978) yukarıda da sözü edilen deneyi, 6 ila 10 yaş arasında çocuklarda figüratif dil anlama becerilerinin dikey bir çizgide ilerlediğini ortaya koymaktaydı. Ancak meselenin üretim boyutu düşünüldüğünde ilginç bir sonuçla karşılaşmaktayız. Söz konusu deneyde Gardner ve Winner, beraberinde çok sayıda anlamsız

[15] Tesadüf etkisini aza indirmek amacıyla "Bilmiyorum" ya da "Hiçbiri" gibi bir alternatif konulması da sorunu çözmemektedir. Çünkü özellikle sınıf ortamında yapılan testlerde öğrenciler, gerekli açıklama yapıldığı hâlde bunu notla değerlendirilecek bir çalışma olarak algılamakta ve diğer seçeneklerden birini işaretleyerek şanslarını deneme yoluna gitmektedir.

figür üretmekle birlikte okul öncesi çocuklarının okul çağındaki çocuklarla karşılaştırıldığında daha çok metafor ürettiklerini kaydetmişlerdir. Billow (1981) da benzer şekilde okul öncesi çocuklarında yaşla birlikte metafor üretiminde azalma olduğunu gözlemlemiştir. Bu araştırmacılara göre metafor üretimi U biçiminde bir gelişimi çizgisi izlemekte; erken yaşta kullanım sıklığı fazlayken kelimelerin literal anlamlarıyla ilgili çalışmaların ağır bastığı ilkokul yıllarında azalmakta, ergenlikle birlikte tekrar artışa geçmektedir. Konuyla ilgili olarak Vosniadou'nun (1987) önemli tespitleri vardır. Metaforlarla ilgili deneylerinden hareketle figüratif dil becerilerinin erken yaşta ortaya çıktığı görüşünü savunmakla birlikte Vosniadou, çocuk dilindeki bütün metaforik ifadelerin gerçek metafor olarak değerlendirilmemesi gerektiğini, bunlardan bir kısmının Marschark ve Nall'ın (1985) da belirttiği üzere, anlam genellemesi ya da rol değişimine dayalı[16] kullanım örnekleri olabileceğini belirtmektedir. Buradan hareketle Vosniadou, durumun yaşla birlikte metafor üretiminde bir azalmadan ziyade, gerçek anlamda metafor olmayan ifadelerin elenmesi biçiminde yorumlanabileceğine dikkat çekmektedir. Yetişkin ölçülerinde uygun kabul edilen metaforlarda yaşla birlikte bir artış olduğunu gösteren deneyler ve görüşler Vosniadou'nun bu yorumunu desteklemektedir (Gardner, 1975; Pollio ve Pollio, 1974; Winner 1980).

Yukarıdaki bilgiler ışığında figüratif dil becerilerinin yaşla birlikte artış gösterdiğini söylemek mümkün olmakla birlikte gelişimin hayat boyu devam ettiğini söylemek mümkün değildir. Konuyla ilgili olarak Qualls ve Harris (2003) tarafından yaş ortalamaları 22 ve 63 olan iki grup ile yapılan bir çalışmada yaşlanmayla birlikte, özellikle geçici bellek ve okuduğunu anlama kapasitesinde düşüşle bağlantılı olarak, figüratif ifadeleri anlama becerilerinde azalma olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmalarında kendilerinin de belirttiği üzere Quall ve Harris'in bu gözlemlerinden hareketle yaşa bağlı değişimler konusunda farklı yaş gruplarını, farklı figür tiplerini içerecek ve

[16] Rol değişimini bir örnekle açıklayacak olursak "Sen şimdi bir tilkisin, ben de tavuk." gibi bir cümlede çocuk, karşısındaki kişi ile tilki arasında herkesçe tahmin edileceği üzere bir kurnazlık ilişkisi kurmuyor; sadece oyunda arkadaşını tilki kendisini de tavuk yerine koyuyor olabilir.

meselenin anlama ve anlatma boyutunu da kapsayacak biçimdeki çalışmalarla açıklığa kavuşturulması gereken pek çok husus olduğu ortadadır.

İnsan gelişiminde doğal bir sürece işaret eden yaşlanma kadar, kişinin özellikle beyin fonksiyonlarının hasar görmesi durumunda figüratif dil becerilerinin bundan ne yönde etkileneceği de merak konusudur. Bu amaçla Gardner ve Winner (1978), beynin sol veya sağ yarım küreleri zarar gören iki gruba figüratif ifadeleri resimlerle eşleştirmeye dayalı bir test uygulamışlardır.[17] Deneklere önce "Gürültülü (cafcaflı) bir kravat takıyordu."[18] gibi basit figüratif ifadeler verilmiş; daha sonra cümlede geçen isim (kravat), ve sıfat (gürültülü) ile eşleşen ve cümlenin literal ve figüratif anlamlarına denk gelen 4 farklı resim gösterilmiştir. Deneklerden cümlede anlatılana uygun resmi seçmeleri, daha sonra da metaforik cümleyi kendi kelimeleriyle ifade etmeleri istenmiştir. Deney sonucunda, beynin sol yarım küresi zarar görenler, cümleyi kendi kelimeleriyle ifade etmekte zorlanırken sağ yarım küresi zarar görenler, gönülsüz davranmakla birlikte motive edildiklerinde uygun birer açıklama yapabilmişlerdir. Resimle eşleştirmeye dayalı sonuçlar ise ilgi çekicidir. Sol yarım küre hastalarının büyük bir kısmı cümlenin figüratfi anlamına uygun resmi seçerek doğru eşleştirmeyi yaparken sağ yarım küre hastalarında resimleri literal cümle ile eşleştirme eğilimi görülmüştür. Buradan hareketle metaforik-figüratif dil yeterliliğinin diğer değişkenlerden bağımsız ele alınamayacağını vurgulayan Gardner ve Winner, bu becerinin her iki yarım kürede de temsil edilen bir yönü olduğunu belirtmektedir. Deneyden hareketle ifade edecek olursak sağ yarım küre, özellikle donmuş figürleri kendi cümleleriyle ifade etme, sol yarım küre ise belli bir söz figürünü söylenmiş olabileceği durumla ilişkilendirerek yorumlama becerisini saklı tutmaktadır. Bir başka ifadeyle beyin fonksiyonlarının zarar görmesi durumunda da figüratif dil becerileri tamamen kaybedilmemektedir.

---

[17] Bilindiği üzere sol yarım küre soyut düşünme ve dil becerilerinin, sağ ayrım küre ise artistik becerilerin organize edildiği alanlardır.

[18] İngilizce örnek "He wore a loud tie." biçimindedir. Buradaki "loud" kelimesi Türkçede "cafcaflı" biçiminde düşünülebilir.

Gelişim psikolojisindeki genel tasnife göre figüratif dil becerileri ilk çocukluk döneminin ikinci aşaması olan oyun döneminde (3-6 yaş arası) ortaya çıkmakta; okul çağı, ergenlik, yetişkinlik gibi dönemlerde bu becerilerde ustalık kazanılmakta, yaşlılık döneminde ise birtakım bilişsel becerilerde görülen düşüşlerle birlikte azalma eğilimi gösterebilmekte fakat nörolojik rahatsızlığı olan hastalarda yapılan araştırmalar ışığında hiçbir zaman tam olarak kaybolmamaktadır. Bu becerilerin oyun döneminde ortaya çıkması, şüphesiz ancak bu yaşlarda kazanılması mümkün olan diğer becerilerle de ilgilidir. Oyun çocuğunun en belirgin özelliklerinden biri çok soru sorması ve öğrenmeye karşı istekli olmasıdır. Belki de bu dönemde figüratif dil becerilerinin temel işlevi, şeyler arasında kimi zaman uygun kimi zaman hatalı ilişkiler kurarak bir çeşit deneme yanılma yöntemiyle keşiflerde bulunan çocuğun öğrenmesini kolaylaştırmak ve sistemli hâle getirmektir. İlerleyen yaşlarda figüratif dilin sosyal ilişkiler bağlamında önem kazandığını düşünebiliriz. Bu konuda bilimsel verilere dayalı olarak ya da tamamen kişisel gözlem, deneyim ve belki de sezgilerimizden hareketle çok çeşitli yorumlarda bulunmak mümkündür. Bu noktada asıl vurgulanması gereken figüratif dil becerilerinin vazgeçilmez olduğudur. Çünkü edebî eser bağlamında düşünüldüğünde kullanım alanı sınırlı gibi görünmekle birlikte günlük hayatta da bilinçli olarak veya farkında olmaksızın pek çok söz figürü kullanırız. Figüratif dil kullanımının yaygınlığını kavramak için küçük çaplı bir sözlük araştırması yapmak bile yeterlidir. Sözlükte pek çok kelimenin birden fazla anlamı olduğunu görürüz. Bu anlamlardan hiç şüphesiz yalnızca bir tanesi o kelimenin ilk anlamıdır. Diğer anlamlar önce birer söz figürü olarak kullanıma girmiş, zaman içinde arka plandaki anlam değişmelerini sezdirmeyecek kadar yaygınlık kazanarak birer sözcüksel birime dönüşmüştür. Figüratif dil kullanımının günlük hayattaki sıklığına dair istatistiksel çalışmalar da vardır. Pollio vd. nin (1977) tahminlerine göre serbest konuşmada bir dakikalık sürede ortalama dört söz figürü kullanılmaktadır. Bu sayı insan ömrünün

tamamı düşünüldüğünde yirmi bir milyon söz figürüne karşılık gelir.[19] Günümüzde de konunun önemine binaen farklı disiplinlerden bilim adamları çeşitli açılardan figüratif dil kullanımıyla ilgili araştırmalar yapmakta, bu araştırmalar ile kimi zaman karanlıkta kalan bir nokta aydınlığa kavuşurken kimi zaman da çözülmesi gereken yeni problemler doğmaktadır.

Bu çalışmanın temel problemi de hem alıcı hem verici bir dil becerisi olarak öne çıkan, edebî dilin yanı sıra günlük dilde de önemli bir yere sahip olan figüratif ifadelerin öğretimi etrafında şekillenmektedir. Bu amaçla tezimizde, ilk defa Lakoff ve Johnson (1980) tarafından sistemli biçimde ortaya konan Kavramsal Metafor Teorisi'ne dayalı olarak Kavramsal Anahtar Modeli geliştirilmiş, bu modelin figüratif dil becerilerinin geliştirilmesindeki etkinliği araştırılmıştır.

0. 3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, Kavramsal Anahtar Modeli'ne göre yapılan öğretimin 10-12 yaş arası iki dilli çocukların ana dillerindeki figüratif dil becerilerinin gelişimine katkısı olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda belirlediğimiz alt problemleri ise şöyle sıralamak mümkündür:

Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak figüratif dil öğretimi yapılan grupla geleneksel öğretim yapılan grup arasında;

1. Metaforları hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Duygularla ilgili deyimleri hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Duygularla ilgili deyimleri yorumlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

[19] Cassirer (1953), Edie (1963), Jaynes (1977), Langer (1957), Müller (1873), Sapir (1977) gibi bir kısım araştırmacılar anolojik ve metaforik nedenlendirmenin bilişin temelini oluşturduğu yolundaki görüşlerinden hareketle metaforun dile temel teşkil ettiğini belirterek konuyu sayısal verilerin de ötesinde bir önemle ele almaktadırlar (Honeck ve Hoffman, 1980).

4. Aynı duygunun ifadesinde kullanılan deyimler arasındaki nüansları fark etme bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Duygu alanı dışındaki deyimleri yorumlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Figüratif dil gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

0. 4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırmayı önemli kılan en önemli özelliklerden biri, yukarıda da çeşitli vesilelerle ifade edildiği üzere alıcı ve verici dil becerileri bağlamında önemli bir rolü olan figüratif ifadelerin öğretimi konusunda ülkemizde yapılan sınırlı çalışmalardan biri olmasıdır. Çalışma, Kavramsal Metafor Teorisi'nin ana dili öğretim etkinliklerinde kullanılması bakımından ülkemizde ilk olmanın yanı sıra teoriye ilişkin kuramsal bilgi sağlayacağı için de alanında bir boşluğun doldurulmasına katkıda bulunacaktır. Bugüne dek Kavramsal Metafor Teorisi'ne dayalı uygulamaların ikinci dil öğretimi alanında yapıldığı ve özellikle de lisans düzeyindeki öğrencilere yönelik olduğu düşünüldüğünde çalışma, 10-12 yaş aralığındaki iki dilli bir kitleyi hedef alması bu yönüyle de hem iki dilli bireylere hem de erken yaş grubuna yönelik uygulamaların düzenlenmesinde yol göstermesi bakımından da önemlidir.

0. 5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, Belçika'da doğup büyümüş, ilköğretim çağındaki 10-12 yaş arası iki dilli çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan 32 öğrenci, Belçika'nın Limburg Bölgesi'ne bağlı dört farklı yerleşim biriminde yaşamaktadır. Çalışmada kullanılan figüratif ifadeler; süre ve hedef kitlenin ihtiyaçları dikkate alınarak metafor ve deyimlerle sınırlandırılmıştır. Çalışmada kullanılan eğitim modelinin temelini oluşturan Kavramsal Metafor

Teorisi'ne dair Türkçeyi esas alan çalışma sayısı sınırlıdır. Bu çalışmaların büyük bir kısmında duygulara yönelik kavramsal metaforlar incelenmiştir. Türkçeye ilişkin çalışmaların halihazırda duygularla ilgili kavramsal metaforlar etrafında yoğunlaşması nedeniyle, bu çalışmada da ilgili literatür verileri değerlendirilerek duygulara ilişkin metafor ve deyimlerden hareket edilmesi yoluna gidilmiştir.

0. 6. TANIMLAR

Figüratif dil: Metafor, metonimi, benzetme gibi söz figürleri ile deyim, atasözü gibi kalıplaşmış ifadelerin bütünü.

Kavramsal Metafor: A kavram alanının B kavram alanı aracılığıyla anlaşılması.

Metafor: A'nın B aracılığıyla ifade edildiği söz figürü, istiare, eğretileme.

Kavramsal Metonimi: Karmaşık bir bütünün bir tek karakteristik özellik ile anlaşılması.

Metonimi: A'nın ilgili ya da bağlantılı olduğu bir B ile ifade edildiği söz figürü, ad aktarması, mecazımürsel.

Kavramsal Anahtar: Kavramsal metafor ve kavramsal metonimiyi içine alan çerçeve ifade.

BİRİNCİ BÖLÜM
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. POETİK METAFORDAN KAVRAMSAL METAFORA: METAFORUN EVRİMİ

Bugün geniş bir çalışma alanı bulan figüratif dil üzerine düşünmenin başlangıcı tespit edilebildiği kadarıyla Aristo'ya uzanmaktadır. Esasen Aristo, genel olarak figüratif dil değil, bir söz figürü olan metaforlar üzerine görüş bildirmiştir. Poetika ve Retorik adlı eserlerinde, metaforların temel işlevinin semantik bir boşluğu gidermek veya ifadeyi sanatlı hâle getirmek olduğunu kaydeden Aristo, bu tür ifadelerin kullanımında aşırıya kaçmamak gerektiğine dair uyarılarda da bulunmaktadır (Demir, 2007). Poetik adlı eserinde metaforun yeni bilgiler, düşünceler elde etmeyi sağladığına dair, modern anlayışa uygun bir tespitte bulunmuş olmakla birlikte Aristo'nun yukarıdaki görüşleri metafor ve diğer söz figürlerinin uzun yıllar boyunca retorik kapsamında değerlendirilmesi ve günlük dilin dışında ele alınarak edebî bir zemine oturtulmasında etkili olmuştur.

Antik Çağ boyunca Aristocu bir bakış açısıyla ele alınan metafor ve diğer söz figürleri Hristiyanlıkla birlikte ayrı bir önem kazanmıştır. Bunda, "Kutsal Kitap metaforlarla örülüdür." teziyle hareket eden din adamlarının kimi zaman sözde dinî gerekçelerle kimi zaman da politik nedenlerle İncil'de yer alan ifadeleri farklı biçimlerde yorumlamaları etkili olmuştur. Bu skolastik anlayışın kırılmasında Aristo'nun Retorik adlı eserindeki parçaları Diyalektik ve Retorik olarak iki başlıkta tasnif eden ve metaforu bir akıl yürütme, düşünme biçimi şeklinde sunan Peter Ramus'un (1515-1572) rolü büyüktür. Ancak Ramus, yalnızca yazılı metinleri düşünce ürünü saydığı için sözlü

dildeki metaforlar bu bakış açısına göre önemsiz kalmaktadır (MacLennan, 1990).

Ramus, sözlü dili dışlasa da metaforun düşünceyle ilişkisine dair tespiti modern anlayışa giden yolda önemli bir adımdır. Onun metaforla ilgili bu farklı bakış açısı, 18. yüzyılda "Zihin dil tarafından şekillendirilir, dil zihin tarafından değil." diyen Giambattista Vico (1668-1744) tarafından farklı bir boyuta taşınmıştır.[1] İnsan topluluklarının gelişimini anlamak amacıyla çocuklar üzerine gözlemler yapan Vico, çocuk dilinin yetişkinlerle kıyaslandığında daha somut ve literal olduğunu, yaşla birlikte soyut ve figüratif bir yapıya kavuştuğunu belirtmiştir. Buradan hareketle toplumların da somut ve ilkelden soyut ve entelektüele doğru ilerlediğini kaydeden Vico, soyut düşünmeyle figüratif dil arasında ilişki kurmaktadır. Vico'nun bu tezi daha sonra Jean Piaget (1896-1980) tarafından daha sistemli biçimde ele alınmıştır.

Buraya kadar verilen bilgiler figüratif dilin kapsamının söz'den düşünce boyutuna doğru genişlediğine dair sürekli ilerleme yönünde bir grafik çizmekle birlikte durum böyle değildir. Özellikle 17. yüzyılda Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) gibi deneyci bilim adamları, figüratif dilin yalnızca edebî dil kapsamında yer alması, bilim dilinden tamamen dışlanması gerektiğine dair görüşleri[2] şiddetle savunurlar (Demir'de, 2007).[3] Bilim adamları cephesinden mesele bu şekilde ele alınırken Samuel Johnson (1709-1784) gibi edebiyatçılar da yüksek stil endişesiyle günlük dil ve edebî dil arasında kesin bir çizgi olması gerektiği yolundaki düşünceleriyle bu argümana katkıda bulunurlar. Fakat 18. yüzyılda kendini gösteren romantizm akımıyla birlikte metafor merkezî öneme sahip bir figür olarak belirir.

[1] Vico; dil, toplum, kültür etkileşimleri üzerine çalışmalar yapmış ve Dekart'ın kesin tarih anlayışına karşı, her çağın kendi şartları içinde düşünülmesi ve olayların tek gerçek prensibi üzerine oturtulmaması esasına dayalı bir tarih tezi ortaya atmıştır (Demir, 2007).

[2] Aslında bu olumsuz görüşlerin temelinde de metaforları kullanırken ölçüyü kaçırmamak yolunda uyarılarda bulunan Aristo ve yüzyıllarca bu doğrultuda gelişen retorik geleneğinin etkisi vardır.

[3] Dikkate değer olan husus söz konusu bilim adamlarının da eserlerinde geniş ölçüde metaforlardan yararlanmış olmalarıdır.

Hawkes'e göre romantikler, metaforu dilden bağımsız olarak düşünmemekte ve metaforu dil becerisinin ifadesinde hayati öneme sahip bir araç olarak görmektedirler (MacLennan, 1990). Sözlü ve yazılı dili bir bütün hâlinde düşünen, edebiyatın herkesçe kullanılan dil ile yapılması gerektiğini düşünen romantiklere göre bir eseri edebî, bir şiiri poetik yapan şey kelimeler değil, onların kullanımıdır. Bu yönüyle bazı kelimelerin edebî eserlere, bazılarının da günlük dile ait olduğunu savunan yüksek stil taraftarlarından ayrılan romantikler, metaforu yalnızca retorik bir malzeme olarak ele alan görüşü esnetmişlerdir (MacLennan, 1990).

Farklı disiplinlerden bilim adamları ve sanatçıların katkılarıyla dil içinde gittikçe daha merkezî konuma gelen metafor çalışmalarında en ciddi ilerlemeler 20. yüzyılda kaydedilmiştir. Bu dönemde söz gelimi antropologlar, metafor kullanımındaki kültürel farklılıkları ortaya koyarken psikoloji ve ilerleyen yıllarda bilişsel bilimlerle uğraşan uzmanlar metaforun bilişsel gelişim ve kavramsal düşünme açısından ne gibi işlevleri olduğuna dair önemli bulgular elde etmişlerdir. Bugün deyim, atasözü, ironi gibi söz figürlerini de içine alacak şekilde tasarlanan çalışmalarla bir taraftan figüratif dil gelişiminin aşamaları aydınlatılmaya çalışılırken, bir taraftan da klinik psikoloji gibi alanlarda, özellikle terapi sürecinde figüratif dil kullanımından nasıl yararlanılabileceğiyle ilgili daha özel çalışmalar yapılmaktadır. Dil bilimciler, doğal dillerin figüratif özellikleri, anlam ve anlam değişmelerinin oluşumu, çokanlamlılık, anlam ve bağlam, söylem içinde figüratif dilin işlevi, çok dillilik ekseninde figüratif dil gibi konularda çalışmalar sürdürmektedir. Bütün bu çalışmalara bir perspektif kazandırması bakımından 20. yüzyılın son çeyreğinde ortaya atılan Kavramsal Metafor Teorisi'nin önemi büyüktür.

1.2. KAVRAMSAL METAFOR TEORİSİ

Kavramsal Metafor Teorisi, George Lakoff ve Mark Johnson tarafından 1980 yılında yayımlanan Metaphors We Live By adlı kitap ile ortaya

konmuştur. Batının felsefe ve dil bilimi geleneğinde anlamla ilgili yaygın teorilerin yetersiz kaldığını düşünen Lakoff ve Johnson, metaforun günlük dilde yaygınlığı ve sadece dilde değil düşünce boyutunda da var olduğuna dair keşifleriyle yola çıkmışlardır. Bu keşif onların geleneksel görüşten epeyce farklı yeni bir metafor yorumu geliştirmelerini sağlamıştır. Bu noktada "Metaforla ilgili geleneksel bakışın temel özellikleri nedir? Bu bakışın arka planında ne gibi bir kabul vardır?" gibi sorular akla gelmektedir. Geleneksel yaklaşımda metafor, bir ifadenin literal anlamı üzerinde gerçekleştirilen çeşitli işlemlerin sonucunda ortaya çıkan bir söz figürüdür. Kelimenin literal anlamından saparak anlam değişmesine uğradığını gösterir. Bu değişme, aralarında benzerlik esasına dayalı bir ilişkiden kaynaklanır. Bir başka deyişle aradaki benzerlik yoluyla figüratif bir anlam literal anlamın yerini tutar. Böyle bir değişmecede figüratif anlam, vekâlet eden konumundadır ve herhangi bir semantik yenilik taşımamaktadır. Buna bağlı olarak metafor da gerçeklik ve onun algılanışı hakkında yeni bir bilgi sağlamaz (Lakoff ve Johnson, 1980). Oysa Kavramsal Metafor Teorisi'nde metafor, dilden önce düşüncede gerçekleşen bir eylem olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda Kavramsal Metafor Teorisinin metafora bakışında anahtar kavramlar şöyle sıralanabilir:

1. Metafor kelimelerin değil, kavramların niteliğidir. Söz gelimi "Aşk yolculuktur." biçiminde bir metafor aşk duygusunu yolculuk biçiminde kavramsallaştırdığımızın göstergesidir.

2. Metafor, yalnızca sanatsal veya estetik kaygılarla değil, belirli kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla kullanılır. Söz gelimi "sayılar kümesi" matematiksel bir metafordur. Sayılar için küme metaforu düşünülmeden önce de sayılar vardır ancak böyle bir metaforlaştırma, bu tarzda bir kavramsallaştırma kümelerle ilgili bilgilerin sayılara transfer edilmesine ve buradan hareketle sayılarla ilgili bazı hususların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmuştur.

3. Metafor çoğunlukla benzerliğe dayanmaz. Söz gelimi öfkesi ve cesareti ile Aşil için aslan tanımlamasını kullanmak anlamlıdır fakat ikisi de iki ayaklı diye Aşil ve ördek arasında bir ilgi kurmak yersizdir (Eco, 1996). Metaforlar fiziksel tecrübelerimiz sonucunda şeyler arasında kurduğumuz bağlantılarda temellenir ve yukarıdaki örnekten anlaşılacağı üzere bu bağlantı, benzerlik biçiminde ifade edilecek olursa birtakım yanlış anlamalara neden olabilir.

4. Metafor özel bir yeteneği olmayan sıradan insanlarca gündelik hayatta büyük bir zihinsel çaba gerektirmeksizin kullanılır. Çünkü metafor, insan zihnine nüfuz eden bir düşünce figürüdür.

5. Metafor lingüistik bir süs, gereksiz bir dekor değil, düşüncenin ve akıl yürütmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Düşündüğümüz ve kendimizi dille ifade ettiğimiz sürece doğal olarak metafor üretiriz.

1.2.1. KAVRAMSAL METAFORUN BİLEŞENLERİ

Bilişsel açıdan metafor, tek başına ele alınacak bir kavram olmaktan ziyade çeşitli bileşenlerin oluşturduğu bir bütün olarak düşünülmelidir. Kovecses (2003) bu parçaları şöyle sıralamaktadır:

- Tecrübe temeli (experiential basis)
- Hedef alan (target domain)
- Kaynak alan (source domain)
- Hedef ve kaynak alan arasındaki ilişki (relationship between the target and the source)
- Metaforik dilse ifadeler (metaphoric linguistic expressions)
- Çakıştırmalar (mappings)
- Gerektirimler (entailments)
- Kaynaşımlar (blends)
- Dildışı gerçekleşme (non-linguistic realization)

- Kültürel modeller (cultural models)[4]

Kovecses'in şemasındaki bileşenleri daha ayrıntılı ele alarak konuya açıklık getirmekte fayda vardır. Söz konusu bileşenleri ayrı ayrı ele almak yerine birbirleriyle ilişkilerine göre dört başlık altında değerlendirmek mümkündür:

1.2.1.1. Hedef ve Kaynak Alan ile İlgili Bileşenler

Metafor, bir hedef alanın bir kaynak alan aracılığıyla anlaşılmasıdır. A, B'dir biçimindeki bir formda, A hedef alanı, B ise kaynak alanı temsil etmektedir. Bu noktada metafora ilişkin temel soru A ile B arasındaki ilişkiyi mümkün kılanın ne olduğudur. Burada ilk akla gelen A, B'dir ifadesinde hedef alan ile kaynak alan arasında benzerlik ilişkisi olduğudur. Aslında bu da bir bakıma metafor, kısaltılmış benzetmedir anlamına gelmektedir.[5] Oysa benzetme, metaforun içeriğini taşıma konusunda yetersizdir (Cohen, t.y.). Cohen, bunu açıklamak üzere "Juliet güneştir." metaforunu ele alarak hedef ve kaynak alan arasında bir benzerlik arar. Şüphesiz bu iki alan arasında, "İkisi de boşlukta yer kaplar." gibi bağlantılar kurulabilir ama söz konusu ifadede asıl vurgu "sıcaklık" özelliği üzerinedir. Bununla bilikte güneşin sıcaklığı ile Juliet'in sıcaklığı da birbirinden farklı kavramlardır. Buradan yola çıkan Cohen, "Metaforun literal bir anlamı vardır, o da benzetme tarafından taşınır." görüşünün geçersiz olduğunu belirterek benzerliğe dayalı bir ilişki kurulacaksa benzetmenin de figüratif olmaması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Hedef ve kaynak alan arasında metaforu mümkün kılan ilişki hakkında Kavramsal Metafor Teorisi, tecrübe temelini adres göstermektedir. Metaforda

[4] Dil bilimi terimlerinin Türkçe karşılıkları için http://www.yde.yildiz.edu.tr/tts/tts-dizelgeler/tts-kt-r.htm kaynağı esas alınmıştır.
[5] Belagat kitaplarımızda A, B'dir formundaki metaforların teşbih-i beliğ başlığı altında ele alınması bu kabule dayanmaktadır.

hedef alan genellikle başarı, sevgi, mutluluk gibi soyut kavramları ifade etmektedir. Bu soyut kavramlara ilişkin çıkarımda bulunma, görselleştirmede kullanılan kaynak alanlar genellikle duyusal alanlardır. Johnson'un birleştirme teorisine göre soyut kavramalar ile duyusal alanlar arasında ilgi kurulması bebeklik çağında başlamaktadır. Bu dönemde bebek için duyu-motor deneyimler ile subjektif deneyimler birbirinden bağımsız değildir. Sözgelimi sevgi dolu bir sarılma ile fiziksel sıcaklık hisseden bebek için sevgi ve sıcaklık arasında bir özdeşlik kurmaktadır. Bir dönem sonra bu kavramlar ayrıştırılmakta fakat bu tecrübe temelinde kurulan bağlantılar yaşam boyu devam etmektedir. Naraya'nın sinirsel metafor teorisine göre birleştirme dönemindeki çağrışımlar eş zamanlı olarak beyindeki sinir ağında kalıcı bağlantılar oluşmasını sağlamaktadır. Bu biyolojik temel de ilerideki hedef ve kaynak alan eşleştirmelerini mümkün kılmaktadır. Grady'nin temel metafor teorisine göre, bu türden bağlantılar esasında oluşmuş metaforlar sınırlıdır. Bunlara atomik metaforlar da denilebilir. Atomik metaforların kaynaşması ile daha karmaşık metaforlar oluşmaktadır (Lakoff, 1999).

Duyularla ilgili tecrübelerin dışında kavramsal metaforların oluşumuna kaynaklık eden alanlardan biri de imaj şemalarıdır. İmaj şemaları da fiziksel deneyimlerimizden doğmaktadır (Ungerer ve Schmid, 2006). Örneğin zihnimizde üzüntülü bir insanla ilgili "başını öne eğmiş, omuzları çökmüş" bir resim vardır. Bu resmin arka planında bir hastalık durumunda kişinin yatmak zorunda olması, ölülerin toprağa gömülmesi gibi tecrübeler yer alabilir. Bu tip tecrübeler zihnimizde belli durumlarla eşleşen, imaj şemaları adını verdiğimiz görüntüler oluşturur. İmaj şemaları insanlarda ortak kavramsal metaforlar oluşturur. "Mutlu olan yukarıda, üzgün olan aşağıdadır. Sağlık ve hayat yukarıda, ölüm aşağıdadır. İyi statü yukarıda, kötü statü aşağıdadır. Erdemli olan yukarıda, erdemsiz olan aşağıdadır." vb. Lakoff ve Johnson bu tip metaforlardan yönelim metaforları olarak söz etmektedir.

Duyu alanı ve imajların yanı sıra hedef ve kaynak alan ilişkilerinde belirleyici ögelerden biri de kültürdür. Bazı kavramsal metaforlarda da

evrensellik söz konusudur. Örneğin bütün dil ve kültürlerde yüz, insan bedeninin tamamını karşılamak üzere kullanılır. Bu konuda Lakoff ve Johnson'un (1980) verdiği fotoğraf örneği son derece çarpıcıdır. Bir yakınımızdan bahsederken muhatabımıza onun fotoğrafını gösterecek olsak vesikalık bir fotoğraf yeterlidir, karşımızdaki kişi hani bunun gövdesi ya da bacakları gibi bir soru sorma ihtiyacı hissetmeyecektir. Ancak fotoğraf diye yalnızca ayak ya da kol gibi bir vücut parçasını gösterecek olursak karşımızdaki kişi herhâlde bunun bir şaka olduğunu düşünecektir. Gerçekten de kimi zaman el, ayak gibi azaları da insan vücudunun tamamını anlatmak üzere kullansak bile hiçbir şey yüz kadar temsil edici değildir. Kültürle ilişkili değerlendirmelere dayanan kavramsal metaforlar ise farklılaşmaya en açık grubu oluşturur. Çünkü bu tip metaforların oluşumunda toplum hayatına yön veren tecrübeler etkilidir. Örneğin Batı literatüründe "İnsan bir domuzdur." metaforu kirlilik ve hırsla ilgili figüratif ifadelerle ilişkiliyken Çin'de buna ek olarak bizde aptal âşık olarak tabir edilebilecek bir insan tipini anlatmak üzere kullanılmaktadır (Ungerer ve Schmid, 2006).

1.2.1.2. Metaforik Kavramların Sistemliliği

Metaforun hedef ve kaynak alanları arasında sistemli fakat kısmi bir çakıştırma vardır. Sözgelimi ZAMAN PARADIR[6] (TIME IS MONEY)[7] metaforu, zamanın para gibi biriktirilebilmesini içermemektedir. Zaten zaman kavram alanının ifadesinde, para alanına ait bütün bilginin kullanılması hedef ve kaynak alan arasında eşitlik sonucunu doğurur ki bu durumda metafordan söz etmek de mümkün değildir. Bununla birlikte hedef ve kaynak alan arasında çoğu zaman zengin, çok yönlü bir ilişki kurulabilmektedir. Bunlara metaforun gerektirimleri denilmektedir. Örneğin ZAMAN PARADIR metaforu,

[6] İlgili literatüre sadık kalınarak kavramsal metaforlar büyük harflerle yazılacaktır.

[7] ZAMAN PARADIR (TIME IS MONEY) kavramsal metaforunu "Vakit nakittir." biçiminde Türkçeleştirmek mümkündür. Aslında Türkçedeki eş değer kavramsal metafor tam olarak "Vakit nakittir." atasözüdür. Ancak bu atasözü hem kavramsal hem de dilsel bir metafor olduğu için karışıklığa yol açmamak amacıyla ZAMAN PARADIR ifadesi tercih edilmiştir.

ZAMAN SINIRLIDIR ve ZAMAN DEĞERLİDİR gerektirimlerini içermektedir. Benzer biçimde ÖFKE İNSAN VÜCUDUNDA BİR SIVIDIR metaforu “Keskin sirke küpüne zarar.” atasözünde olduğu gibi ÖFKE ZARARLIDIR, “öfke sağanağı” ifadesinde olduğu gibi ÖFKE ŞİDDETLİDİR biçiminde detaylandırılabilir.

Bütün bu çakıştırma ve gerektirimler bir sistem dâhilinde gerçekleşmektedir. Örneğin DÜŞÜNCELER BİNADIR metaforunda düşüncelerin temelinden, sağlam ya da zayıf olmasından söz edilebilirken düşüncelerin odaları ya da pencerelerinden söz edilmemektedir. Bu kavramsal metaforu ayrıntılarıyla inceleyen Ahrens (2002), düşünceler ile binalar arasındaki eşleşmenin “yapı olma” temelinde biçimlendiğini belirtmektedir. Buna göre binaların fiziksel bir yapısı, düşüncelerin de soyut bir yapısı vardır. Bu sistem doğrultusunda üretilecek dilsel ifadeler makul olurken bu eşleşmenin dışındakiler ya anormal ya da tamamen orijinal olarak kabul edilecektir. Benzer şekilde DÜŞÜNCELER YİYECEKTİR metaforu da yiyeceklerin vücuda alınması ve sindirilmesi ile düşüncelerin oluşumu ve zihinde işlenmesi arasındaki eşleştirmeye dayanmaktadır.

1.2.1.3. Kavramsal Metafor ile Dilsel Metafor Ayrımı

Kavramsal Metafor Teorisi’ne göre metafor, bir kelimenin başka bir kelimeden hareketle anlaşılması değil, bir kavram alanının başka bir kavram alanına göre anlaşılmasıdır. Bu noktada dilsel metaforlar ile kavramsal metaforlar arasında bir ayrım yapmak gerekir. Söz gelimi “ZAMAN PARADIR (TIME IS MONEY).” bir kavramsal metafordur. Zaman ile ilgili kavram alanını para ile ilgili kavram alanına ait özelliklerle anlattığımız her ifade bu kavramsal metafora bağlı bir dil birliğidir. Söz gelimi “Zamanını boşa *harcıyorsun.* Derslerden *arta kalan* zamanı aileme ayırıyorum. Zamanını iyi *değerlendirmelisin*. Zaman *kazanmak* için başka ne yapabiliriz? Zaman *kaybetmeyelim*. Daha fazla zamanınızı *almayayım*.” cümleleri “Zaman

paradır.” kavramsal metaforundan doğan dilsel metaforlardır. Bu dilsel metaforlarda eğik yazılan kelimelerin hepsini para için de kullanabiliriz. Bu ödünçlemeyi mümkün kılan, düşünce sistemimizde para ile zaman arasında kurduğumuz bağlantılardır.

Dil ve düşünce ilişkisi bağlamında ele alındığında yukarıda sözünü ettiğimiz dilsel metaforları doğuran şey, zihnimizde bu ifadeleri söylememizi sağlayan metaforik düşünce kodlarıdır. Bu durumda kavramsal metafor birincil gibi görünmekle birlikte dil verileri olmadan kavramsal metaforlara ulaşmak mümkün değildir. Ancak çeşitli formlarda karşımıza çıkan dil verilerini çözümleyip buradan hareketle yapacağımız genellemeler sonucunda kavramsal metaforlara ulaşabiliriz. Bu noktada bizi kavramsal metaforlara götüren dil örneklerinin her zaman söz figürü olarak metafor formunda karşımıza çıkmayabileceğini de ifade etmek gerekir. Söz gelimi aşağıdaki cümlelerde öfke duygusu farklı söz figürleriyle ifade edilmekle birlikte kavramsallaştırmada ortaklık vardır.

Bu öfke sağanağından nasibimizi aldık.
Köpürdü, köpürdü!
Öfkesini kustu.
Burama kadar geldi.
Keskin sirke küpüne zarar.

Bu cümlelerde öfke, bir sıvı olarak (sağanak, köpürmek, kusmak, sirke) düşünülmüştür. Bu da bizi ÖFKE İNSAN VÜCUDUNDA BİR SIVIDIR kavramsal metaforuna götürür. Buradan da anlaşılacağı üzere dilsel metaforun formları değişken olmakla birlikte kavramsal metaforun A, B’dir biçiminde tek formu vardır[8].

[8] Çalışmamızda dilsel metafor için “metafor” ifadesi kullanılacaktır.

Lakoff ve Johnson'un teorisinde geleneksel bakış açısıyla literal olarak değerlendirilebilecek "Zamanını boşa *harcıyorsun.* Derslerden *arta kalan* zamanı aileme ayırıyorum. Zamanını iyi *değerlendirmelisin*. Zaman *kazanmak* için başka ne yapabiliriz? Zaman *kaybetmeyelim*. Daha fazla zamanınızı *almayayım*." gibi dilsel ifadelerin önemli bir yeri vardır. Günlük dilin temelini oluşturan bu tür ifadeler, metaforun yaygınlığını göstermesi ve kavramsal metaforlara erişimi sağlaması bakımından Kavramsal Metafor Teorisi'ne dayalı çalışmaların odak noktasındadır.

1.2.1.4. Dil Dışı Gerçekleşmeler

Metaforun gerçekleşme alanı yalnızca dil değildir. Dil dışındaki birçok alanda da zihnimizdeki kavramsal metaforlara bağlı gösterimler tespit etmek mümkündür. Örneğin termomotre, grafik gibi araçlarda artış, yukarıya yönelimle gösterilir (Lakoff, 1993). Bir termometre üzerinde eksi değerleri sıfırın altında, artı değerleri sıfırın üstünde göstermenin sıcaklık değerlerinin öz niteliğiyle ilgisi yoktur. Fakat zihnimizdeki ÇOK YUKARIDADIR (MORE IS UP) metaforunun dayandığı tecrübe temeli hayatın pek çok alanında bu tür gösterimleri beraberinde getirmiştir. Günlük hayatta sözgelimi bir kaptaki sıvı miktarı arttıkça sıvının yükseldiğine dair gözlemlerimiz çokluk ile yükselme arasında bir bağlantı kurulmasına neden olmuştur. Kavramsal metaforun tecrübe temelini teşkil eden bu bağlantıları hem dilde hem de dil dışı alanlarda gözlemlemek mümkündür. Lakoff'un konuyla ilgili olarak çizgi filmler, edebî eserler, çeşitli ritüeller, rüya yorumları, mitler, fiziksel belirtiler, sosyal kurumlar, sosyal pratikler, hukuk, dış politika, söylem yapısı gibi alanlardan verdiği örnekler, kavramsal metaforların dil dışında da tesadüfi olmayan bir sistemlilikle hayat bulduğunu göstermektedir (1993: 241-244).

1.2.2. KAVRAMSAL METAFORUN TÜRLERİ

Lakoff ve Johnson (1980), üç tür kavramsal metafordan söz etmektedir: yapı metaforları, yönelim metaforları, fiziksel (ontolojik) metaforlar/şey veya töz metaforları. Bu metaforlar kavramsal yapının üç farklı ama birbiriyle sürekli ilişki içinde olan bu nedenle de sınırları kesin biçimde çizilemeyecek entelektüel, fiziksel ve kültürel alanları arasındaki ilişkilere dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlardan yapı metaforları, bir hedef alanın farklı bir kaynak alan ile anlaşıldığı metaforlardır. Mesela TARTIŞMA SAVAŞTIR kavramsal metaforu bir yapı metaforudur. Bu metaforda, tartışma entelektüel alana, savaş ise fiziksel ya da kültürel alana aittir. Fiziksel metaforlar duyguları, olayları, eylemleri, fikirleri şey'ler olarak görmemizi sağlar. Amaç şey'lere gönderme yapmak, kategorize etmek, gruplamak, nicelendirmek olabilir. Şey soyut olunca onun hakkında konuşmak, onu gruplamak, niceliği hakkında yorumda bulunmak mümkün değildir. Bunun yolu şeyleri fiziksel objeler hâline getirmek, bir başka deyişle soyut bir şeyi cisimleştirmektir. Örneğin ENFLASYON BİR ŞEY'DİR metaforu bu grupta değerlendirilebilir. Bu tür metaforlar genellikle entelektüel ya da kültürel alana ait bir şeyi fiziksel alan bilgisi ile açıklayan metaforlar olup fiziksel olmayan, çok açık, net bir şekilde bir şey olarak belirmeyen alanlar için kullanılmaktadır. Bunlar dile o kadar işlemiştir ki bu tür ifadelerde bir metafor olduğunu fark etmek çoğu zaman mümkün değildir. Yönelim metaforlarında ise bir hedef alanın bir kaynak alana göre anlaşılmasından çok bir sistemin bütünüyle bir başka sistem tarafından organize edilmesi geçerlidir. Bunu bir tablo ile şöyle göstermek mümkündür:

Tablo 1: Yönelim Metaforları

1. SİSTEM	**2. SİSTEM**
İYİ OLAN HER ŞEY	**YUKARI**
Sistemin elemanları: mutluluk, zenginlik, başarı, sağlık, bilinç vd.	Sitemin elemanları: üst, gök, hava, kaldırmak vd.

Bunların her birinin fiziksel bir temeli vardır. Mesela ÇOK OLAN YUKARIDADIR metaforu, bir kaba su koydukça su seviyesinin yukarı doğru artışı, birikmenin yönünün yukarı doğru olması gibi fiziksel gerçekliklerle ilişkilidir.

1.2.3. KAVRAMSAL METAFOR TEORİSİNE İTİRAZLAR

İlk ortaya atıldığı günden itibaren derin yankılar uyandıran Kavramsal Metafor Teorisi'nin muarızları da yok değildir. İtirazların temel hareket noktası, teorinin dilden yola çıkarak zihnin işleyişini ortaya koyma gayretidir. Polanyi'nin "Anlatabileceğimizden daha fazlasını biliyoruz." sözü, itirazların arkasındaki temel düşünceyi özetlemektedir. Dil, düşünce hakkında sağlam ipuçları verse de düşüncenin bütün boyutlarını kapsaması mümkün değildir. Bu nedenle teoriye itiraz edenler, yalnızca dil verilerinden yola çıkmanın yetersizliğini vurgulayarak deneysel çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler. Bu tip deneysel çalışmalardan biri de Casasanto'nun (2008) dilsel metaforun hangi durumda bir kavramsal metafora karşılık gelebileceğini ele aldığı çalışmasıdır.

Kavramsal Metafor Teorisi'nin dilsel bir teori olmaktan önce bir zihinsel tasarım (mental representation) teorisi olduğunu vurgulayan Casasanto (2008), konuşma ya da dili kullanmama durumunda da düşünmenin gerçekleştiğini hatırlatarak zihinsel tasarımın yalnızca dilden hareketle ortaya konamayacağını belirtmektedir. Bu amaçla Casasanto ve Boroditsky (2008),

“Dilde görülen zamanla ilgili asimetrik ifadeler zihinsel yapıda da temsil edilmekte midir?” sorusundan hareketle ZAMAN MESAFEDİR (TIME IS A SPACE) kavramsal metaforuna dayalı bir deney tasarlamıştır. Dilde ZAMAN MESAFEDİR kavramsal metaforunu destekleyen “uzun zaman önce, kısa zamanda” gibi ifadeler bulunmakla birlikte bunların asimetrik biçimleri yani mesafenin zaman olarak algılandığını gösteren deliller yoktur. Acaba bu durum zihinsel tasarım için de geçerli midir? Casasanto’nun sözel olmayan uyarıcılar aracılığıyla yaptığı deneyde, katılımcılardan bilgisayar ekranında beliren çizgileri uzunluk bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Casasanto ve Boroditsky, sözel olmayan uyarıcılar kullandıkları bu deneyde, katılımcılardan bilgisayar ekranında beliren çizgileri süre ve mesafe bakımından değerlendirmelerini istemişlerdir. Katılımcılara yöneltilen iki soru şudur: “Çizgilerin ekranda kalış süresi farklı mıdır? Çizgiler ekranda belirip kayboluncaya dek kat ettikleri mesafe farklı mıdır?” Deney sonucunda, katılımcılar mesafeye ilişkin tahminde bulunurken çizginin ekranda görünme süresini göz ardı etmişler fakat süreyi tahmin ederken mesafeyi görmezden gelememişlerdir. Ekranda daha az süre görünen çizgilerin daha kısa olduğunu belirtmişlerdir. Gerçekte, bütün çizgiler kat ettikleri mesafe ne olursa olsun ortalama olarak aynı sürede ekranda görünmüştür. Buna rağmen katılımcılar, daha kısa mesafe kat eden çizgilerin daha kısa süre ile ekranda göründüğünü ifade etmişlerdir. Bu asimetri ZAMAN MESAFEDİR kavramsal metaforunun dildeki temsili ile paralellik gösterdiği için Kavramsal Metafor Teorisi’ni destekler niteliktedir. Casasanto’nun (2009) İngilizce ve Yunancada zamanın algılanışı ile ilgili bir başka deneyi de benzer doğrultuda Kavramsal Metafor Teorisi’ni desteklemektedir. Bu deneyde Casasanto, İngilizcede zaman için “a *long* time (uzun zaman)” gibi zamanın doğrusal algılanışını gösteren ifadeler ile Yunancada “*poli* ora (çok zaman)” biçiminde üç boyutlu bir zaman algısına işaret eden ifadelerin zihinsel tasarımda da aynı doğrultuda temsil edildiğini ortaya koymuştur.

Yukarıdaki deneyler Kavramsal Metafor Teorisi’ni desteklemekle birlikte yine Casasanto’nun (2007) BENZERLİK YAKINLIKTIR (SIMILARITY

IS PROXIMITY) kavramsal metaforuna ilişkin deneyi farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Psikolojinin temel konularından biri olan benzerlikle ilgili deneyinde Casasanto'nun temel sorusu şudur: "Mekânda yakınlık ne zaman zihinde yakınlığa işaret eder?" Casasanto'nun hareket noktası benzerlikten söz ederken dilde yakın, uzak gibi mekânla ilgili elemanların kullanılıyor olmasıdır[9]. Casasanto'nun deneyinde, benzerlikten söz ederken kullanılan dilin, benzerliğin kavramlaştırılmasıyla ilişkisini ortaya koymak üzere katılımcılara, aralarında benzerlik olan soyut adlar, bilgisayar ekranında yakın, orta ve uzak biçiminde üç farklı mesafe ile sunulmuştur. Deney sonucunda birbirine yakın olarak sunulan ögeler arasında daha çok benzerlik olacağı hipotezi doğrulanmıştır. Deney bu yönüyle Kavramsal Metafor Teorisi'ni desteklemektedir. Ancak birbirine benzemeyen insanların fotoğraflarıyla yapılan ikinci deney farklı bir sonuç ortaya koymuştur. Bu deneyde mesafe arttıkça benzerliğe ilişkin yargılar da artmıştır. Peki iki deney arasındaki fark nedir? İlk deneyde kelimelerin anlamı hafızadan alınırken ikinci deneyde görüntüden elde edilmektedir. Dolayısıyla ilkinde katılımcılardan kavramsal, ikincisinde algısal bir hükme varmaları istenmektedir. Farklılığın buradan mı kaynaklandığını belirlemek üzere Casasanto üçüncü bir deney tasarlamıştır. Deneyde iki grup katılımcıya belli objeler gösterilerek bir gruptan objeleri işlev benzerliği (kavramsal olarak); diğer gruptan görsel benzerlik (algısal olarak) açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Deney sonuçları daha önceki iki deneyle uyumludur. Buradan benzerliğin yakınlık olarak algılanmasının yüzeysel şeyler için geçerli olmadığı, kavramsal ve algısal hükme varma süreçlerinin birbirinden farklı işlediği çıkarımında bulunan Casasanto, kaynak ve hedef alan arasındaki ilişkilerin dilsel metaforların kucaklayamayacağı kadar girift olabileceğine dikkat çekerek dilsel metaforların soyut kavramların yapısı hakkında hipotezler üretmek için birer kaynak olarak değerli olduğunu ancak aynı konuda hüküm verme açısından tek başına yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Bu nedenle bir dilsel metaforun gerçekten bir kavramsal

[9] Türkçede iki şey arasındaki benzemezliği ifade etmek üzere kullanılan "Dağlar kadar fark var." ifadesi benzerlik ve mekânda yakınlık konusunda iyi bir örnektir.

metafora karşılık gelip gelmediği, yalnızca dilsel verileri değil; dil dışı verileri de değerlendiren deneysel çalışmalarla ortaya konulmalıdır.

Dilden yola çıkarak kavramsal metaforları belirleme konusunda Glynn'in (2002) kavramsal metaforların gramatikal yapısına ait çalışması da dikkat çekicidir. Bu çalışmada Glynn'in temel itirazı, kavramsal metaforların yalnızca sözcüksel bir anlayışla ele alınması konusundadır. Zira bilişsel dil bilimi açısından dilin biçimbilgisi, sesbilgisi ya da sözdizimi gibi farklı düzeyleri birbiriyle sıkı bir ilişki içindedir.[10] Dolayısıyla kavramsal metaforlar konusunda sağlam bir hükme varabilmek için sözcüksel alanın dışındaki düzeyleri de değerlendirmek gerekmektedir. Bu amaçla Glynn öfkenin ifadesinde kullanılan metaforlardan yola çıkarak bütüncül bir yoruma ulaşmaya çalışmaktadır. Glynn'in verdiği aşağıdaki örneklerde öfkenin açığa çıkması bebeğin doğumu ile ilgili metaforlarla ifade edilmektedir:

1. He *had a baby* when he heard what happened. (Ne olduğunu duyunca *bir bebeği oldu*.)
2. She'll *have kittens* if she finds out! (Eğer anlayacak olursa *yavrulayacaktır*!)
3. Don't *have a cow*! It's no big deal. (***Buzağılama***[11]! O kadar da büyük bir mesele değil.)

Glynn, bu örneklerdeki "to have a baby (bebeği olmak), to have kittens (yavrulamak), to have a cow (buzağılamak)" ifadelerinden hareketle yalnızca sözcük düzeyinde yapılacak bir analizin bizi ÖFKE BEBEĞİN DOĞUMUDUR (ANGER IS CHILD BIRTH) şeklinde bir kavramsal metafora götürebileceğini belirtmektedir. Oysa bu örnekler benzer sözdizimsel yapı özelliği taşıyan aşağıdaki cümlelerle birlikte ele alındığında sonuç farklı olacaktır:

[10] Langacker (1991) dilin hiçbir düzeyinin birbirinden ayrılamayacağını belirtirken Talmy (2000) farklı düzeylerin sıkı ilişki içinde olduğunu belirtmektedir.
[11] İtalik yazılan kısımlar literal olarak Türkçeye çevrilmiştir. Bu ifadeler, şiddetli öfkeyi anlatmak üzere kullanılmaktadır.

1. Mick's *having a spack attack* over his broken bat. (Mick kırılan beyzbol sopası yüzünden *küplere bindi*.)

2. Najet is *having a fit* because of the proposed staff cuts. (Önerilen destek geri çekildiği için Nejat'ın *babaları tuttu*.)

Yukarıdaki cümlelerde öfkeyi ifade eden deyimler, "to have (sahip olmak)+ direct object (nesne)" biçimindeki sözdizimsel yapıyla ortaya çıkmaktadır. Glynn, belli bir konuyla ilgili ortak dilsel ifadeler belirlendikten sonra bu tip sözdizimsel paralelliklerin de dikkate alınması gerektiğini; burada öfkenin, bebeğin doğumundan ziyade iç baskının dışa vurulması ile ifade edildiğini belirtmektedir. Aksi takdirde sözcüksel tesadüfler bizi kavramsal metaforların ifadesinde hataya düşürebilecektir.

Glynn'in yukarıda basitçe ortaya koymaya çalıştığımız gramatikal analizinin tek işlevi sözcüksel çözümlemeye yardımcı olmak değildir. Gramatikal analiz, sözcüksel çözümleme ile elde edilemeyecek eşleştirmelerin açığa çıkarılmasında da önemlidir. Sözgelimi İngilizcede tutkulu aşk için kullanılan "crush (ezmek)" kelimesi sözcüksel görünüş açısından sürerlik ifade etmez. Bu nedenle AŞK YOLCULUKTUR (LOVE IS A JOURNEY) kavramsal metaforuna bağlı gramatikal yapıları bu kelimeyle birlikte kullanmak mümkün değildir. Aşkın dönüm noktasından (turning point of love) söz edilebilirken tutkunun dönüm noktasından (turning point of crush) söz edilemeyişi bundandır. Glynn'in (2002) yorumuyla "kavramsal alanlar yalnızca semantik özellikleri değil bir dereceye kadar gramatikal yapıları da paylaşmaktadırlar." Glynn'in bu çalışmasında aşkla ilgili figüratif ifadeleri eş dizimlilik ilişkileri içinde sınıflandırarak vardığı sonuçlar da dikkat çekicidir. Buna göre aynı gramatik yapıya sahip olan dilsel metaforlar benzer bir konudan söz etmektedir. Mesela to be + past principle+ (by) yapısındaki ifadelerde "vurulmak, yıkılmak, nakavt edilmek" şeklinde aşkın insanı etkisi altına alan bir güç olduğu düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Glynn, bu sınıflamada sekiz farklı grup belirlemiş, grupların yalnızca gramatikal yapı

açısından değil, işledikleri tema bakımından da birbirinden farklı olduğunu; buna karşılık kendi içlerinde tutarlı bir bütün oluşturduklarını göstermiştir.

Yukarıda ele alınan düşünceleri kısaca toparlayacak olursak kavramsal metaforları yalnızca dil verilerinden yola çıkarak belirlemenin yeterli olmayacağını, dil verilerini değerlendirirken de sözcüksel bir anlayışla tasnife gitmenin hatalı sonuçlar doğurabileceğini söyleyebiliriz. Öte yandan bu çekinceleri Kavramsal Metafor Teorisi'ni çürüten deliller olarak değerlendirmek de bütünü görememek olacaktır. Dilsel ifadelerin zihinsel tasarımı ne ölçüde yansıttığı problemi, uygulamalı dil bilimi çalışmalarında akılda tutulmalı fakat Kavramsal Metafor Teorisi'ne dayalı uygulamaların önünde bir engel olarak görülmemelidir. Sözcüksel analizin yetersizliği meselesi ise uygulamalı dil bilimi alanında önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu noktada yapılması gereken, kavramsal metaforları belirlerken dilin sözcüksel alan dışındaki düzeyleriyle ilgili bilgilerin de değerlendirilmeye katılmasıdır.

İKİNCİ BÖLÜM
2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. UYGULAMALI DİLBİLİM AÇISINDAN FİGÜRATİF DİL

2.1.1. Figüratif Dil ile Diğer Dil Becerileri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler

Uygulamalı dil bilimi alanındaki çalışmaların hareket noktası figüratif ifadelerin edebî dilde olduğu kadar günlük dilde de sıkça kullanıldığı, bu yönüyle temel bir dil becerisi olduğudur. Bu nedenle hem dili anlamak hem de dil aracılığıyla aktarılan mesajı, bilgiyi çözümlemek açısından figüratif dil becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Araştırmalar figüratif dil becerilerinin akademik başarı (Nippold, 1998; Taylor-De-Lain vd., 1983) ve okuduğunu anlama (Palmer ve Brooks, 2004; Palmer vd., 2006) ile ilişkisini çok açık biçimde ortaya koymaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların birçoğunda figüratif dili anlama güçlüğü bulunmaktadır (Abrahamsen ve Sprouse, 1995; Lee ve Kahmi, 1990).

Figüratif ifadelerin dildeki merkezî rolü, eğitim yoluyla figüratif dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik deneysel çalışmaları hızlandırmıştır. Palmer ve Brooks (2004) tarafından öğrenme güçlüğü olan ve Melissa adlı öğrenci üzerinde yapılan çalışma bunlardan biridir. Melissa okumayı, yazmayı, dil ile ilgili aktivitelerde bulunmayı seven bir öğrencidir. Ne var ki Melissa okuduklarını doğru anlayamamakta, üstelik anlamadığını da fark edememektedir. Melissa'ya uygulanan testler bu durumun figüratif dil becerilerindeki yetersizlikten kaynaklandığını göstermiştir. Bunun üzerine doğrudan öğretim esasına dayalı bir model ile Melissa'nın figüratif dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir program uygulanmıştır. Bu modelde

Palmer ve Brooks, Adams ve Bruce'un (1982) okuma süreci açısından "dünyaya dair bilgi, farklı metin yapılarına dair bilgi, metindeki konuya dair bilgi" şeklindeki üç aşamalı modelini figüratif dil öğretimine uyarlayarak Melissa'nın "figüratif dili oluşturan kültürel değerler, inançlar vs., farklı figüratif dil formları, figüratif dilin bağlamı" konularında bilgi sahibi olmasını sağlamışlardır. Tek bir yöntemden ziyade eklektik bir yaklaşımla iş birlikçi öğrenme, soru-cevap, soru oluşturma, görsel ögelerden yararlanma, özetleme gibi birçok tekniğin bir arada kullanıldığı öğretim süreci sonunda Melissa figüratif dil kullanımında grup arkadaşlarına yardımcı olacak kadar yeterlilik kazanmıştır.

Palmer vd.nin (2006) iki dilli bir çocuk olan Alejandro örneğinde yaptığı başka bir çalışma da Melissa örneğindeki araştırmayla benzer sonuçlar ortaya koymuştur. İç savaş nedeniyle El Salvador'dan Los Angeles'a göç eden bir ailenin çocuğu olan Alejandro, Los Angelas'ta doğmuş ancak aile bireylerinin ikinci dil ile hiçbir bağlantısının bulunmadığı bir ortamda, getto tabir edilebilecek bir mahallede büyümüştür. Alejandro'nun ikinci dil ile ilk teması okula başladığı 6 yaş civarında gerçekleşmiştir. İkinci dil becerileri yeterince gelişmemiş olan Alejandro okulda sürekli problemler yaşamıştır. Ailece El Salvador'a dönerek bir yılı aşkın bir süre orada kalıp sonra tekrar Los Angelas'a yerleşmeleri ise Alejandro'nun eğitim hayatı açısından ciddi bir uçurum yaratmıştır. Okuma ve yazma aktivitelerinden gittikçe soğuyan ve başarılı olamayan Alejandro'ya uygulanan testler onun da figüratif ifadeleri, özellikle de deyimleri anlamakta güçlük çektiğini göstermiştir. Figüratif ifadeleri anlayamadığında Alejandro'nun yaptığı konuyu değiştirmek ya da gülerek, başını sallayarak durumu geçiştirmektir ancak bu taktikler sınıf ortamında işe yaramadığından Alejandro gitgide içine kapanmaktadır. Bütün bunları göz önünde bulundurarak Alejandro'yu figüratif dil konusunda eğitmek üzere bir program hazırlanmıştır. Bu programda "figüratif ifadeyi bulma, ifadenin literal anlamını söyleme, asıl anlatılmak isteneni belirleme" aşamalarına ek olarak Alejandro'dan figüratif ifadeleri anlamadığında ya da yanlış anladığında ne gibi sorunlarla karşılaşacağını düşünmesi istenmiş;

örneğin “It is raining cats and dogs.”[1] deyimini anlamadığında şemsiye almadan dışarı çıkacağı, ıslanacağı, hasta olacağı gibi bir senaryo üretmesi sağlanmıştır. Bununla figüratif ifadeleri anlamanın günlük hayatımızı kolaylaştırdığı, anlamadığımızda birtakım fırsatları kaçıracağımız, zarara uğrayacağımız gibi hususların kavranması hedeflenmiştir. Bu çalışmada dikkat çekici bir husus Alejandro’nun ana dilinin dışlanmamış olmasıdır. Zaman zaman iki dil arasında karşılaştırmalar yapması istenerek Alejandro’nun ana dili becerilerini ikinci dil öğrenimine transfer etmesi sağlanmıştır. İki ay süreyle her gün 45 dakika bu doğrultuda eğitim alan Alejandro, bu sayede iki dil ve dünya arasında sıkışıp kalmaktan kurtulmuş; bunlar arasında seyahat etmenin yolunu bularak hem figüratif dil kullanımı hem de akademik başarı konusunda ilerleme kaydetmiştir. Ancak Melissa ve Alejandro örneklerinde başarının sırrı bir ölçüde özel ilgi ve bire bir çalışmadan kaynaklanmaktadır. Palmer vd.’nin belirttiği gibi bu tip uygulamalar ancak küçük gruplarla çalışıldığında verimli sonuçlar doğurabilir.

Melissa ve Alejandro örneklerinde, figüratif dil yeterliliği, öğrenme güçlüğü ve okul başarısıyla ilişkilendirilerek ele alınmakta; nispeten uzun soluklu sayılabilecek bir eğitim programının bu olumsuzlukları gidermede etkili olup olmayacağı incelenmektedir. Ortony vd. (1985) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise konunun kültürel boyutu da dikkate alınmıştır. Şehir merkezinde gelir seviyesi düşük bir grup zenci öğrenci ile yapılan bu çalışmada figüratif dil becerisinin gelişimi ile bu tür dil kullanımına maruz kalma arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Araştırma, zenci kültüründe önemli bir yeri olan *şaka yollu sataşma (sounding)*[2] sırasında çok sayıda figüratif dil örneği kullanılmasından hareketle bu geleneğe aşina olan, bununla ilgili deneyimleri olan çocukların figüratif dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitimden daha çok yararlanacağı varsayımı üzerine temellendirilmiştir. Üç farklı grupla, üç farklı

[1] Türkçeye “Bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyor.” biçiminde çevrilebilir.
[2] Zencilerin sözlü kültür ögelerinden biri olan *sounding*, iki kişinin birbirine şaka yollu sataştığı, söz yoluyla üstünlük sağlamaya çalıştığı bir oyundur. Halk edebiyatımızdaki atışma geleneği ile benzerlik kurulabilir.

öğretmen tarafından dört ay süreyle verilen eğitimin sonuçları, bu varsayımı destekler niteliktedir. Bu araştırma da figüratif dil becerilerinin yaşla birlikte arttığını gösteren diğer çalışmalarla paralellik göstermekte, figüratif dil becerilerinin genel dil becerileriyle de ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir.

Bütün bu araştırmalar ortaya koydukları verilerle figüratif dil gelişiminin tesadüflere bırakılamayacağını göstermektedir. Planlı, sistemli bir figüratif dil eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği ve müfredatta nasıl yer alacağı hususunda da çeşitli görüşler vardır. Bazı araştırmacılar edebî metinlerden hareket etmenin (Ross, 1987), bazıları özellikle şiir türündeki metinlerden yararlanmanın (Bush, 1993) önemini vurgulamaktadır. Son yıllarda öne çıkan bir diğer yaklaşım ise kullanılacak metin türlerinden ziyade yönteme odaklanan ve Lakoff ile Johnson tarafından geliştirilen Kavramsal Metafor Teorisi'ni esas alan modellerdir. İlk defa 1980'de dile getirilen Kavramsal Metafor Teorisi'nin uygulamalı dil bilimi alanına taşınması,1980'lerin sonlarına doğru gerçekleşmiştir. Low'un (1988) ifadesiyle bu gecikmenin sebebi uygulamalı dil bilimcilerin bilişsel alandaki gelişmelerden habersiz olması değil; uygulamanın bir çeşit uyarlama ve yeniden yorumlama çabası gerektirmesidir. Söz konusu uyarlama ve yeniden yorumlamaların en etkili olduğu alan ise ikinci dil öğretimi olmuştur.

2.1.2. Metaforik Yeterlilik

Daha önce de ifade edildiği üzere figüratif dil hem dilde hem de dil ile gerçekleştirilen faaliyetlerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle figüratif dili anlamak sadece o ifadenin kendisi anlamak bağlamında değil, o ifade ile aktarılmak istenen bilginin anlaşılmasında da önemlidir. Dil, alıcı ile verici arasındaki iletişimi sağlayan kanaldır. Kanalda tıkanmalar ve boşluklar olduğu zaman mesajın anlaşılmaması ya da yanlış anlaşılması ihtimali belirecektir. Hafızalarımızı biraz zorlayacak olursak bu tür ifadelerin yanlış

anlaşılmasından kaynaklanan pek çok anıyla karşılaşmamız mümkündür. Bu açıdan ele alındığında ikinci dil öğrenenler ile çalışmamızın örneklemini oluşturan gruba benzer nitelikteki iki dilli bireylerin, figüratif dil yeterliliği açısından ana dili konuşurlarına göre dezavantajlı durumda olduğu söylenebilir. Ana dilinin figüratif ifade sistemini kavramış yetişkin bir ikinci dil öğrencisi, kültürler arası farklılıklar yüzünden ikinci dilde karşılaştığı figüratif ifadeleri yanlış yorumlayabilir veya anlamlandıramayabilir. Üstelik Low'un (1988) dikkat çektiği üzere kelimelerin literal anlamlarından önce figüratif anlamlarının öğrenildiği durumlar da oldukça yaygındır. Bu durumda literal anlamı bilmeyen ikinci dil öğrencisi, daha önce figüratif anlamlarından birini öğrendiği kelimenin farklı bir figüratif kullanımını doğru yorumlayamayabilir. Ayrıca yetişkinler bağlamında düşünüldüğünde figüratif ifadeleri öğrenme süreci ana dili ve ikinci dilde aynı gelişim çizgisini izlememekte, aynı yapısal özellikleri göstermemektedir. Low, ana dilinde figüratif yeterlilik sağlamak için 15 yıl gibi bir süre gerektiğini belirtmektedir. Bu, 15 yaş civarında figüratif yeterliliğin sağlandığı anlamına gelmektedir. Söz konusu 15 yılın bebeklik, çocukluk, ergenlik gibi aşamaları düşünüldüğünde ikinci dilde figüratif yeterlilik sağlamak için mutlak 15 yıl gibi bir süre gerekmediği de anlaşılır. Ancak ikinci dil öğrencisinden konuşma ve yazma konusundaki beklentilerin yüksek olması yine de dil öğretimine ayrılan süre düşünüldüğünde ciddi bir stres faktörüdür.

Low, figüratif dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak kelimelerin sözlüklerde ele alınış tarzında yapılabilecek ufak değişikliklerle verimli sonuçlar alınabileceğini de kaydeder. Sözgelimi kelimenin birbirinden farklı figüratif anlamlarını sıralarken bunların arka planındaki kavramlaştırmaya dair açıklamalar eklenebileceğini[3] ya da öfke kelimesinin yer aldığı maddede öfke

[3] Türkçe için düşünüldüğünde sözgelimi renk adlarıyla ilgili sözlük maddelerinde bu tip açıklamalara yer verilmesi son derece verimli olacaktır. Bu tip bir çalışmanın sınırlarını genişletmek için öncelikle Türkçede yaygın olarak kullanılan kaynak alanları ve bu kaynak alanların hangi özellikleriyle kullanıldığını belirleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır.

dalgası biçimindeki kullanımlara da yer verilmesini önerir.[4] Böylece ikinci dil öğrenen kişilerde metaforik yeterliliğin gelişmesine katkı sağlanabilecektir. Bu noktada metaforik yeterlilik kavramını biraz açmak gerekmektedir. Low, terimi "ana dili konuşurlarının genellikle iyi olduğu ve bir dilde yeterli olma iddiası taşıyan kişilerin de belli ölçüde geliştirmeleri gereken metaforla bağlantılı beceriler[5]" olarak tanımlamakta; bu becerileri şöyle sıralamaktadır:

1. Kabul edilebilir, makul bir anlam taşıyan metaforlar üretme: Örneğin Türkçede bir insanın yavaş olduğunu anlatmak için kaplumbağa metaforundan yararlanılır. Bu geleneksel bir metafordur ve hemen herkes tarafından bilinir. Fakat aynı konuyla ilgili olarak "pili bitmek üzere olan bir araba, ağır çekim bir görüntü kaydı, hareket hâlindeki bulut" gibi yeni metaforlardan da yararlanılabilir.

2. Geleneksel metaforların sınırlarını ayırt etme becerisi: Geleneksel metaforlar genişlemeye uğrayabilir. Sözgelimi bazı kaynak alanlar birden çok hedef alanın açıklanmasında kullanılabilir ya da belli metaforlar kelime türleri bakımından belli özelliklerde kullanılır. Low, bununla ilgili olarak Danimarkalıların, İngilizcedeki hard (zor) anlamındaki kelimeyi şiddetli yağmuru anlatmak için sıfat olarak kullandığına, İngilizcede kelimenin yalnızca belirteç biçiminin bulunduğuna dikkat çekerek ikinci dil öğrenen kişinin böyle bir farkındalık geliştirmesinin önemini vurgular. Konuyla ilgili bir diğer husus da farklı kavramsal metaforların birleştirilmesine dair beceridir. Türkçeden bir örnek verecek olursak metaforik yeterliliğe sahip olan kişi ÖFKE SIVIDIR ve ÖFKE ATEŞTİR kavramsal metaforlarının birleştirilmesiyle oluşan "İçimde bir öfke dalgası yandı." şeklindeki bir cümlenin doğru olup olmadığını belirleyebilmelidir.

---

[4] Low'un (1988) dile getirdiği bu düşüncenin uygulamadaki örnekleri için Macmillan English Dictionary'ye başvurulabilir.

[5] Burada metaforik yeterliliğe ilişkin beceriler, uygulamalı dil bilimi alanının doğası gereği öğretim etkinliklerinin sonuçları esas alınarak ifade edilmektedir.

3. Sınırlama ifadelerini kavrama becerisi: Bazen konuşucu kullandığı ifadenin literal ya da figüratif olduğuna ilişkin olarak “kelimenin gerçek anlamıyla, tam anlamıyla” gibi ifadeler kullanabilir. İlginç olan bu ifadelerin de kullanıldığı yere göre çok farklı anlamlar taşıyabilmesidir. Bu Türkçede de böyledir. Sözgelimi saçlarını ıslatıp ya da bir miktar jöle sürüp çok soğuk havada dışarı çıkan birinin saç telleri üzerinde kar kristalleri oluştuğunu düşünelim. Bu kişi saçının durumundan haberdar olarak üşümüş bir şekilde sıcak bir ortama girse, ısıtıcının yanına yaklaşarak “Kelimenin gerçek anlamıyla/tam anlamıyla dondum, biraz ısınayım.” diyecek olsa, burada “kelimenin gerçek anlamıyla/tam anlamıyla” belirteçleri, hem donma eylemini pekiştirecek hem de saçın donduğunu gösterecektir. Bu kişi saçının donduğundan habersiz bir şekilde aynı ortama girse, “Dondum, biraz ısınayım.” diyecek olsa ve o ortamda bulunan kişilerden biri donmuş saçı işaret ederek “Kelimenin gerçek anlamıyla/tam anlamıyla donmuşsun.” dese burada belirteç, pekiştirme işlevini yitirecektir. İşte metaforik yeterliliğin bir boyutu bu tür sınırlama ifadelerini kavrama becerisidir.

4. Sosyal açıdan duyarlılık taşıyan metaforların farkında olma becerisi: Belli metaforlar toplumda duyarlılığa sebep olacak kullanımlar kazanmış olabilir. Kadın ve erkeğe bakış açısı, cinsiyetler arası rollerin dağılımı gibi konulardaki metaforlar buna örnektir. Sözgelimi Türkçede kadınlar için kullanılan “kaşık düşmanı” deyimi bu tip bir duyarlılık taşır. Bu deyimde kadının üretici olarak iş yaşamına katılmadığı, evi erkeğin geçindirdiği bir düzende kadına yöneltilen eleştiriyi görmek mümkündür.

5. Metaforlardaki çok katmanlılığın farkında olma becerisi: Bazen bir tek dilsel ifade ile birden fazla figüratif anlam aynı anda kastedilmiş olabilir. Metaforik yeterlilik bu çok katmanlılığa dayalı ifade zenginliğini fark etmeyi de gerektirir. Nef’î’nin “Tahir efendi bana kelp demiş/İltifatı bu sözde zahirdir/Maliki mezhebim benim zira/Mezhebimce kelp tahirdir” dizelerindeki tevriye buna örnek verilebilir.

6. Etkileşimli farkındalık becerisi: Etkileşimli farkındalık, iletişimde bulunan tarafların figüratif bir ifadeye figüratif, literal bir ifadeye literal karşılık vermesi olarak açıklanabilir. Sözgelimi aşkı uğruna hiçbir fedakârlıktan kaçınmayacağını belirtmek üzere "Onun için dağları delerim." diyen bir kişiye Ferhat ile Şirin hikâyesine gönderme yapıldığını sezen muhatabının Leyla ile Mecnun hikâyesini hatırlatarak "Çölleri de aşar mısın?" gibi bir soru yöneltmesi bu bağlamda düşünülebilir.

Yukarıda ana hatlarıyla ortaya koymaya çalıştığımız şemada Low'un tanımladığı metaforik yeterlilik, Bachman'ın (1990) dil yeterliliği sınıflandırmasına uygun biçimde yalnızca figüratif dille ilgili bir yeterlilik görüntüsü vermektedir. Bachman'ın figüratif dil becerilerini pragmatik yeterlilik kapsamında değerlendirdiği şeması aşağıda verilmiştir:

Tablo 2: Dil Yeterliliğinin Bileşenleri (Bachman, 1990)

Dil Yeterliliği			
Organizasyonel Yeterlilik			**Pragmatik yeterlilik**
Gramatikal yeterlilik	**Metin yeterliliği**	**İletişimsel yeterlilik**	**Sosyolingüistik yeterlilik**
Söz varlığı Biçim bilgisi Sözdizimi Sesbilgisi/yazım bilgisi	Bağdaşıklık Retorik organizasyon	Düşünsel işlev Manipüle işlevi Sezgisel işlev İmgesel işlev	Diyalekt ve farklılıklara duyarlılık Standart dile duyarlılık Doğallığa duyarlılık Kültürel referansları ve söz figürlerini yorumlayabilme

Oysa figüratif ifadelerin günlük dilde yaygınlığı ve metaforun yalnızca dile değil düşünceye özgü bir mekânizma olduğu yolundaki verilerin ışığında bu tabloyu yeniden değerlendirmek gerektiği açıktır. Bu amaçla Littlemore ve Low (2006) dil yeterliliği bağlamında metaforik yeterlilik konusunu ayrıntılı biçimde incelemişlerdir. Bu çalışmada Littlemore ve Low, Bachman'ın

tasnifine bağlı kalarak[6] metaforik yeterliliğin yukarıda sıralanan bileşenlerin her biriyle ilişkisini örneklerle açıklamaktadır. Bunlar arasında figüratif dilin en az ilişkili olduğu alan gramatikal yeterlilik gibi görülebilir. Oysa gramer alanında bile kavramsal metaforlar etkili olmaktadır.[7] İngilizcedeki deyimleşmiş birleşik fiiller(phrasal verb)de edat (preposition) kullanımı buna iyi bir örnektir (Boers, 1996; Boers ve Demecheleer, 1998). Türkçeden bir örnek verecek olursak "Saat üçte buluşalım. 1977'de doğdu." gibi örneklerde zaman tamlayıcılarının bulunma hâli eki alması ZAMAN MEKÂNDIR kavramsal metaforuyla ilişkilendirilebilir. Bu gibi örnekler metaforik yeterliliğin dilin her alanına, dil yeterliliğinin her bileşenine sinmiş, temel bir öge olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

2.1.3. Metafor Farkındalığı

Kavramsal Metafor Teorisi'nin dil öğretimi alanına uygulanması özellikle 1990'ların ikinci yarısından itibaren hız kazanmıştır. Bu çalışmaların ilk örneklerinde doğrudan kavramsal metaforlardan söz edilirken (Lazar, 1996) zaman içinde Kavramsal Metafor Teorisi'ni esas almakla birlikte "metaforik tema, metafor farkındalığı" (Boers, 1999; 2000a; 2000b; 2004) ve kavramsal anahtar (Charteris-Black, 2000) gibi terimler tercih edilir olmuştur[8].

Dilsel ifadelerin birbirinden bağımsız biçimde öğretilmesi yerine metaforik bağlantılardan yola çıkılarak öğretilmesinin verimli olacağına dikkat

[6] İlgili çalışmada dil yeterliliğinin teorik alanlarda ihmal edilen bilgiye dayalı bileşenleri de içerecek biçimde geniş bir çerçeve çiziyor olması sebebiyle Bachman Modeli'ni tercih ettiklerini belirtmektedirler.

[7] Halliday (1985) ile Halliday ve Kirkwood (1999)'da ele alınan gramatikal metafor kavramı konuyu ayrıntılarıyla açıklamaktadır.

[8] Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için Angelica Julia'nın "The metamorphosis of metaphor: From literary trope to conceptual key" başlıklı makalesine bakılabilir (Lenguas Modernas, 1999-2000, S. 26-27, s. 209-225).

çekenlerden ilki Low'dur (1988).[9] Low'un konuyla ilgili ilk çalışma sayılabilecek makalesinde önerdiği etkinlikler şöyledir:

Yeni metaforlar için;

1. Öğrenciden bir konuyla ilgili düşüncelerini metaforlardan yararlanarak anlatması istenebilir.[10]

2. AŞK YOLCULUKTUR gibi bir kavramsal metafor verilip öğrenciden bu kavramsal metaforu örneklendiren ifadeler yazması istenebilir.

3. "İnsan beyni nedir?" gibi bir soru ile öğrenciden beyne ilişkin metaforik tanım cümleleri kurması istenebilir.

4. Öğrenciden, hedef ve kaynak alana ilişkin kelimeler arasında eşleştirmeler yapması istenebilir.

Donmuş metaforlar için;

1. Öğrenciden deyimleri canlandırması istenebilir.

2. Belli metinlerde metaforların kullanım işlevleri üzerinde durulabilir. Öğrencilerden benzer metinler yazmaları istenebilir.

Low'dan sonra Lazar (1996) da benzer etkinlikler önerir. Lazar'ın etkinlik önerilerinden birkaçı şöyledir:

1. Bir metindeki figüratif ifadeler koyu yazılıp anlamları sorulabilir.

2. Kaynak alanlara dikkat çekmek üzere aynı konuyla ilgili cümleler verilip sık kullanılan kaynak alanlara ilişkin kelimelerin altı çizdirilebilir.

3. Belli bir konuda yazılmış bir metin verilerek metaforun farklı yönlerini ele alan ifadelerin altı çizdirilebilir. ör.: Enflasyonda artış ve azalmayı gösteren ifadelerin altını çizmek, aşkın olumlu ve olumsuz yanlarını gösteren ifadelerin altını çizmek vb.

---

[9] Low, özellikle "up (yukarı), over (üzeri)" gibi edatların metaforik bağlantılarından yola çıkılarak bunlarla kurulan anlamca kaynaşmış birleşik fiillerin (phrasal verb) öğretimine dikkat çeker. Onun bu düşüncesi Boers (1996) tarafından uygulamaya taşınmıştır.

[10] Low, bu tip sınırlamalar olmadan verilen yönlendirmelerin verimli olmayacağını da belirtir.

Bu ilk çalışmalardan sonra uygulamalı dil bilimi alanında Kavramsal Metafor Teorisi'ne dayalı ayrıntılı çalışmalar yapan isim Frank Boers'tur. Boers, kavramsal metafor terimini metaforun kavramsal statüsü ve bilişsel işlevi konusunda süregiden tartışmalara dâhil olma anlamına geleceği ve bunun uygulamalı dil bilimi alanındaki çalışmaların amacına hizmet etmeyeceği gerekçesiyle kullanmamakta; metaforik farkındalık terimini tercih etmektedir. Boers'e (2000b) göre bu farkındalığın aşamaları şunlardır:

- Metaforların günlük hayatın bir parçası olduğunu fark etmek
- Metaforların arkasındaki kavramsal dünyayı fark etmek
- Metaforların gelişigüzel olmadığını, bir sistem oluşturduğunu fark etmek
- Metaforik kavramsallaştırma sürecinde kültürün etkisini fark etmek
- Metaforların ifade edilişindeki çeşitliliği fark etmek

Boers (2000b) bu yöntem doğrultusunda verilecek bir eğitimin söz varlığını geliştirmeyle ilişkisini ortaya koymak için üç farklı deney tasarlamıştır. Bu deneylerden ilkinde ana dilleri Flamanca ya da Fransızca olan bir grup lisans öğrencine duygularla ilgili metaforlar içeren İngilizce bir metin verilmiş; deney grubuna bu metaforların kavramsal niteliklerine göre gruplandığı bir söz varlığı çalışması, kontrol grubuna da deyimlerin "ani öfkeyi anlatan, öfkeli insanı betimleyen" biçiminde gruplandırıldığı bir çalışma yaptırılarak metnin anlaşılması sağlanmıştır. İkinci bir çalışma ile öğrencilerden ilk metin aracılığıyla öğrendikleri metaforları kullanabilecekleri bir boşluk doldurma çalışması yapmaları istenmiştir. Bu çalışmada boşlukların hangi kelimelerle doldurulacağına dair bir kelime listesi verilmediği hâlde her iki grup da ilk metindeki metaforlardan yararlanmıştır ancak bu oran deney grubunda daha yüksek çıkmıştır.

Yukarıdaki deneyde katılımcılar pasif bir konumdadır. Bu nedenle Boers ikinci bir deney tasarlayarak öğrencilerin kendi yazdıkları bir metinde

metafor kullanma düzeyini incelemek istemiştir. Bu amaçla bir grup ekonomi öğrencisine iki sütun hâlinde ekonomiyle ilgili düşüş ve yükseliş eğilimlerini anlatmada kullanılan bir kelime listesi verilmiş; kontrol grubuna listedeki kelimelerden bazılarının ekonomi alanındaki hızlı yükseliş ya da düşüş eğilimlerini, bazılarının aşamalı bir durumu anlattığı bilgisi verilmiştir. Deney grubuna bu açıklamaya ek olarak söz gelimi listede yer alan "plunge (dalmak), dive (dalmak)" gibi kelimelerin dalış sporuyla ilgili belli imajlar içerdiği söylenmiştir. Deney grubuna verilen örneklerde öğrencilerin dikkati kaynak alana çekilirken kontrol grubunda farklı kaynak alanlarla ilişkili metaforlar bir arada sunulmuştur. Daha sonra öğrencilere ekonomiyle ilgili bir grafik gösterilmiş, listedeki kelimeleri de kullanarak grafiğin yorumlanması istenmiştir. Sonuçta, deney grubundaki öğrenciler listedeki metaforları kullanma açısından kontrol grubunun önüne geçmiştir. Bu da metaforik ifadelerin öğretiminde dikkatin kaynak alana çekilmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışma için tasarlanan üçüncü deneyde ise bir gruba belli bir kavramsal metaforla ilişkilendirilerek sınıflandırılan deyimleşmiş birleşik fiil (phrasal verb) listesi verilmiş; diğer gruba da aynı liste alfabetik olarak sunulmuştur. Öğrencilere listedeki kelimelerin anlamlarını ezberlemeleri için 10 dakika süre tanınmıştır. Bu süre sonunda boşluk doldurmalı bir metin verilerek öğrencilerden metni anlam bütünlüğünü bozmayacak biçimde tamamlamaları istenmiştir. Bu çalışmada da deney grubundaki öğrenciler diğer gruba oranla daha çok deyimleşmiş birleşik fiil kullanmıştır. Bu deney, kavramsal özelliklerine göre gruplanarak öğretilen figüratif ifadelerin daha akılda kalıcı olduğunu ve söz varlığını geliştirmede bu yöntemden yararlanılabileceğini göstermesi bakımından önemli veriler sunmaktadır.

Boers'un metafor farkındalığı modeli üç ayaklı bir model olarak düşünülebilir. Bunun bir ayağını yukarıda anlatıldığı üzere figüratif ifadelerin metaforik konseptlere göre gruplanması oluştururken diğer ayaklarını literal ya da etimolojik anlama vurgu yaparak deyimin arkasındaki imgelemeyi

ortaya çıkarma ve analitik çözümleme stratejisi oluşturur. Bunlardan literal anlama gönderme yapmak figüratif ifadeyi somutlaştırdığı ve somut kavramların öğrenilmesi ve hatırlanması daha kolay olduğu için faydalıdır. Literal anlama gönderme yapıldığında kişinin zihninde buna ilişkin bir resim canlanacaktır. Somut ögelerin sözel ve imgesel olarak çifte kodlandığını yani zihinde hem bir işitim imgesi hem de ona ait bir görüntü olduğunu öne süren; buna bağlı olarak görsel ögelerle desteklenen öğretimin daha kalıcı olduğunu savunan çifte kodlama teorisiyle (Clark ve Piavio, 1991) de uyumlu bu tip çalışmaların figüratif ifadelerin öğretiminde etkili sonuçlar doğuracağı söylenebilir. Nitekim Boers (2001) ana dili Flamanca olan 54 kolej öğrencisiyle yaptığı çalışmada bunu destekler sonuçlar elde etmiştir. Bu çalışmada deney grubundan verilen deyimlerin anlamını sözlükten bulmaları ve literal/etimolojik kökenine ilişkin akıl yürütmeleri; kontrol grubundan ise deyimlerin anlamını bulduktan sonra hangi bağlamda kullanıldıklarını belirlemeleri istenmiştir. Deney grubu daha sonra yapılan hatırlama testinde daha başarılı olmuştur. Bu deneyi destekleyen bir diğer çalışma Boers ve Demecheleer'in (2001) ana dili Fransızca olan 78 kolej öğrencisiyle yaptığı imgelenebilir deyimlere yöneliktir. Çalışmada öğrencilere daha önce duymadıkları deyimler herhangi bir bağlam olmadan verilmiş; buna rağmen deyimlerin %35'i doğru tahmin edilmiştir. Türkiyede'de Örge (2003) tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik olarak yapılan resimlerle deyim öğretimi aynı doğrultuda veriler sunmaktadır.[11]

Metafor farkındalığı geliştirmenin bir diğer yolu metaforik temalara dikkat çekmektir. Boers'un (2004) ifadesiyle "metaforik temalar bilginin entegre edilmesine yarayan birer çerçevedir." Yeni elde edilen bilgiler, geniş

[11] Örge'nin bu çalışması uygulamaya dair somut örnekler sunması bakımından önemlidir. Bununla birlikte Örge'nin, çalışmasının sonuç kısmında yer alan, deney ve kontrol gruplarında "dananın kuyruğu kopmak, tükürdüğünü yalamak" deyimlerini bilen öğrenci sayısında artış olmamasına dayanarak bu deyimlerin ilköğretim 5. sınıf düzeyi için uygun olmadığı yargısı sorgulanmalıdır. Zira bu deyimler, 5. sınıf düzeyi için uygun olduğunu belirttiği "dünyaya kazık çakmak, mercimeği fırına vermek" deyimlerinden "hedef kitlenin kullanılan kelimelerin literal anlamlarını bilmesi, deyimlerin imgelenebilirliği -deyimlerin resimlenebilmesi imgelenebilirliğin göstergesidir-, açıklık (transparanlık) ve kapalılık (opaklık) dereceleri" açısından çok farklı özellikler taşımamaktadır.

bir ağda iyi entegre edilirse bunları hafızadan çekip çıkarmak daha kolay olur (Baddeley, 1990, akt. Boers, 2004). Ayrıca figüratif ifadelerin metaforik temalarına göre öğretimi, gruplayarak öğrenme stratejisini harekete geçireceği için bilginin hatırlanması daha kolay olacaktır (Lazar, 1996). Gerçekten de konuyla ilgili deneysel çalışmalar, metaforik temalara dikkat çekilerek yapılan öğretimin hatırlama potansiyelini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ancak bu çalışmalar, öğretim etkinliğinden hemen sonra ya da birkaç hafta arayla yapılan kısa vadeli değerlendirmeleri göstermektedir. Daha uzun vadede hatırlama potansiyelinde bir farklılık gözlenmekte midir? Bir başka deyişle, öğrenme kalıcı olabilmekte midir? Bu soruya cevap bulmak amacıyla Boers (2004), daha önce ekonomi alanındaki yükseliş ve düşüş eğilimleriyle ilgili figüratif ifadelerin öğretildiği gruba (2000b) 1 yıl sonra hatırlama potansiyeli testi uygulamıştır. Testte deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenememiştir. Ancak bu 1 yıllık süre zarfında çeşitli vesilelerle 30 saatlik bir metafor farkındalığı dersi alan öğrenciler, diğerlerine göre ciddi bir hatırlama potansiyeli göstermişlerdir. Bu da ikinci dil öğrenenlerde, belli düzeyde metafor farkındalığı geliştirmek için basit dikkat çekmelerin yeterli olmadığını, sürekli hatırlatmalar ve konuyla ilgili doğrudan öğretim gerektiğini düşündürmektedir. Öğretim programlarının tasarımı, dil öğretimine ayrılan süre gibi etkenler bağlamında metafor farkındalığı geliştirmek amacıyla ne kadar mesai harcanması gerektiği, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Zira bir dildeki bütün figüratif ifadeleri değil, sık kullanılanları öğretmeye çalışsak bu bile epey zaman ve çaba gerektirecektir. Öğretim etkinliklerini her şeyi derste öğretmek mantığıyla düzenlemek gerçekçi değildir. Asıl olan öğrenciye daha önceki bilgileri yeni alanlara transfer ederek bağımsızlık kazandırmaktır. Bu noktada Boers'un (2004) dikkat çektiği üzere belli bir alana yönelik olarak kazanılan metafor farkındalığının diğer alanlara da transfer edilebilirliği araştırılması gereken bir konudur.

Metafor farkındalığıyla ilgili olarak Boers'un (2004) ele aldığı bir diğer konu, metaforik temalara göre düzenlenen bir öğretim faaliyetinin alıcı

(dinleme, okuma) ve üretici (konuşma, yazma) dil becerileriyle ilişkisidir. Boers'un temel sorusu şudur: "Belli bir metaforik farkındalık geliştiren ve hedef dildeki yaygın metaforik temaları fark eden bir öğrenci kendi başına figüratif ifadeler üretebilir mi? Yoksa kendisini o güne kadar karşılaştığı ifadeleri kullanmakla mı sınırlandırmalıdır?" Bu amaçla Boers, ana dili İngilizce olan bir grup İngilizce öğretmeninden ÖFKE ATEŞTİR kavramsal metaforuna dayalı "orijinal deyim, deyimin orijinaline benzer olarak üretilen ifade, tamamen yeni ifade" üçlüsünü doğruluk ve kabul edilebilirlik kriterleri açısından değerlendirmelerini istemiştir. Bunlardan tamamen yeni ifadeler, ana dili konuşurlarınca, deyimin orijinaline benzer ifadelere göre daha kabul edilebilir, hatta kimilerince tamamen doğru olarak değerlendirilmiştir. Boers, buradan yola çıkarak belli bir kültürde popüler olan ve sık kullanılan metaforik temalara, kültürel farklılıklara dikkat çekilerek metafor farkındalığının alıcı düzeyden üretici düzeye taşınması yolunda ikinci dil öğrenen kişinin cesaretlendirilmesi gerektiğini vurgulamamaktadır. Bununla birlikte kabul edilebilir, doğru figüratif ifadeler üretme süreci yalnızca kavramsal metaforlara, metaforik temalara hakim olma ile açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Charteris-Black (2002), İngilizce ve Malaycadan hareketle yaptığı çalışmada doğru dilsel forma ulaşmanın güçlüklerini gözler önüne sermektedir. Bu noktada Gills (2006), doğru dilsel forma ulaşmak için eş dizimlilik ilişkilerinin kavranmasına dikkat çekmektedir. Gills, İtalyan bir öğrencinin "…conflicts and disorders can be born… (…uyuşmazlık ve düzensizlikler doğabilir…)" cümlesini örnek vererek doğmak fiilinin kavramsal olarak "bir şeyin ortaya çıkması, baş göstermesi" anlamlarında kullanılabileceğini ama "conflict, disorder" gibi kelimelerle eş dizimlilik ilişkisi bulunmadığı için cümlenin hatalı olduğunu belirtmektedir. Örnekleri çoğaltmak mümkündür. Burada vurgulanması gereken nokta, kavramlar ve fikirlerin dilsel formlarla bağımlı olduğu; eş dizimlilik ilişkilerinin, kelime kombinasyonlarına ait bilginin özellikle üretim sürecinde önemli rol oynadığıdır.[12]

[12] Bu durum özellikle köken bakımından yakın ve kavram sistemi açısından ortaklıkları olan diller

Hashemian ve Telebi (2006) de ikinci dil bilgisi ne kadar iyi olursa olsun bu tip kavramsal hataların sıkça yapıldığını, ikinci dile ait formların hareket noktasının birinci dil olduğunu vurgulayarak kavramsal akıcılık geliştirmenin önemine dikkat çekmektedir. Hasmehian'ın kavramsal akıcılık ile kastettiği "bir dilin metaforik yapılandırma temelinde kavramları nasıl kodladığı veya yansıttığına dair bilgi" olarak tanımlamaktadır. Deignan vd.nin (1997) İngilizce öğrenen Polonyalı öğrencilerle yaptıkları bir çeviri çalışmasında kavramsal akıcılığa dair Hashemian ve Telebi'yi destekleyen bulgular elde edilmiştir. Çalışmada, öğrenciler kavramsal ve dilsel olarak aynı biçimde tasarlanan figüratif ifadeleri çevirmekte zorlanmazken, farklı biçimde kavramsallaştırılan ya da farklı kelimelerle ifade eden figürlerde hata yapmışlardır.[13] Charteris-Black (2002) tarafından İngilizce ve Malayca deyimler üzerinde yapılan bir çalışma da benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Charteris-Black, karşılaştırmaları neticesinde iki dil arasında deyimlerle ilgili olarak beş grup belirlemiştir. Bu gruplar şöyledir:

1. Aynı mantıkla kavramsallaştırılan, aynı kelimelerle ifade edilen
2. Aynı mantıkla kavramsallaştırılan, benzer kelimelerle ifade edilen
3. Aynı mantıkla kavramsallaştırılan, farklı kelimelerle ifade edilen
4. Farklı mantıkla kavramsallaştırılan, farklı kelimelerle ifade edilen
5. Farklı mantıkla kavramsallaştırılan, aynı kelimelerle ifade edilen

Black bu çalışmasında en kolay öğrenilen deyimlerin 1. gruptaki, en zor öğrenilenlerin de 5. gruptaki deyimler olduğunu belirlemiştir. Buradan, figüratif ifadelerin öğrenilmesinde bu tür ifadelerin arka planındaki mantığın, düşünce sisteminin, kavramsallaştırma biçiminin ne derece önemli olduğu anlaşılmakta; bir dilde kavramsal akıcılık kazanmak için figüratif dil öğretimine yönelik çalışmalar yapmak gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

---

arasında daha problemli bir alan oluşturmaktadır. Zira diller arasındaki yakınlıkları fark eden öğrencide aşırı güven oluşma ihtimali ve sözlük gibi kaynaklara başvurmama eğilimi daha yüksek olacaktır.

[13] Söz gelimi "Vakit nakittir." atasözünde zaman para kavramına atıfta bulunularak kavramsallaştırılmış, dilsel ifade olarak da bu düşünceye uygun "nakit" kelimesi seçilmiştir.

Metafor farkındalığı süreciyle ilgili aydınlatılması gereken bir diğer nokta, bu doğrultuda verilen eğitimin hangi düzeydeki öğrenciler için verimli sonuçlar doğuracağıdır. İkinci dil öğretimi alanında kabaca "temel, orta ve ileri" olmak üzere üç düzeyden söz edilebilir. Boers (2004), ikinci dil öğretimi alanında bu tip çalışmalardan en çok orta düzeydeki öğrencilerin yararlanacağını belirtmektedir. Zira temel düzeydeki öğrencilerin önünde söz varlığının yeterince gelişmemiş olması gibi bir engel vardır. Bu, temel düzeyde figüratif ifadelere yer verilmemesi gerektiği anlamına gelmemelidir. Sadece bu grupta öğretmenin rehberlik işlevi daha belirgin olacaktır. İleri düzeydeki öğrencilerin yanlış yapma endişesiyle figüratif ifadeleri kullanmakta çekingen davranmaları bir engel olarak görülebilir. Bu durumda ileri düzey öğrencileri cesaretlendirecek çalışmalar yapılmasında fayda vardır. Ayrıca hedef kitleye ilişkin olarak düzey kadar önemli başka bireysel farklılıklar olduğu da göz ardı edilmemelidir. Boers (2004), konuyla ilgili çalışmalarda, bir bütün olarak değerlendirildiği zaman deney grubunun kontrol grubundan başarılı olduğu sonucuna varılmasına rağmen elindeki örneklerden hareketle deney grubunun da kendi içinde ciddi farklılıklar gösterebildiğini vurgulamaktadır. Bu konuda etkili olan değişkenlerden biri bilişsel stil farklılığıdır. Riding ve Cheema'nın (1991), bilişsel stillerle ilgili tasnifine dayalı olarak yapılan bir çalışmada Boers ve Littlemore (2000), analitik ve imgeleyici stile sahip bireylerin holistik ve sözelleştirici bireylerden daha iyi sonuçlar aldığını ortaya koymaktadır. Li ve Cheng (2007) de figüratif dil öğretimiyle ilgili stratejilere yer verdikleri makalelerinde, her bireyin öğretim sürecinden aynı ölçüde yararlanamadığını vurgulayarak imgeleyici stile sahip bireylerin avantajlı konumuna dikkat çekmektedirler.

Öğretim etkinlikleri düzenlenirken söz varlığı arasından bir seçim yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Daha önce de değinildiği üzere eğitimin hiçbir alanında, konunun kapsamına giren her şeyin programa dâhil edilmesi ne mümkündür ne de gereklidir. Widdowson'un (1975) dikkat çektiği üzere amaç, her öğrencinin belli bir anlama ulaşmasını sağlamak değil;

öğrenciyi kendi başına anlam çıkarıp yorum yapacak bir düzeye getirmek olmalıdır. O hâlde metaforik farkındalık geliştirme sürecinde seçilecek figüratif ifadelerin özellikleri ne olmalıdır? Şu bir gerçektir ki metaforik temalara göre gruplanan dilsel ifadelerin bir kısmı tema ile doğrudan bağlantılı iken bir kısmı dolaylı bir ilişki içindedir. Sözgelimi Türkçede ÜZÜNTÜ YAKICI BİR SICAKLIKTIR kavramlaştırmasına bağlı "içine ateş düşmek" deyimi, metaforik temayla doğrudan; "tütünü/dumanı tepesinden çıkmak" deyimi ise göreli olarak dolaylı biçimde ilişkilidir. Bunda deyimlerin açıklık-kapalılık derecesinin etkili olduğunu belirten Boers (2004), söz konusu ifadelerin öğretiminde bu ilişkilere de dikkat çekilmesi gerektiğini vurgulamakta fakat bunun yorumlanması daha çok bilişsel çaba gerektiren bu tip ifadelerin elenmesi anlamına gelmeyeceğini belirtmektedir. Çünkü problem çözmeye dayalı, derin bilişsel işleme gerektiren etkinliklerin bir faydası, bu yolla edinilen bilgilerin hafızada daha kalıcı olmasıdır (Ellis, 1994).

Metafor farkındalığı geliştirmek üzere seçilecek örneklerde dikkat edilmesi gereken bir diğer konu da bir kısım metaforların birden fazla kaynak alanla ilişkili olabilmesidir. Sözgelimi İngilizcedeki "to catch up with the competitors (rakiplere yetişmek)" deyimi hem yarış hem de sporla ilgili bir metafor olarak algılanabilir (Boers, 2004). Böyle durumlarda, kafa karışıklığını önlemek üzere başlangıçta öğrenciyi tartışmalı olmayan durumlarla karşılaştırmak gereklidir. Bunun yanı sıra ilk örnekler zengin imgeler içeren figüratif ifadelerden seçilmelidir. Shaffer'in (2006) atasözleriyle ilgili bir deneyi de bu görüşü desteklemektedir. Shaffer çalışmasında 8 atasözü belirlemiştir. Gruplardan birinde atasözlerinin anlamı üzerinde tartışma yapılmış; diğerinde buna ek olarak atasözlerinin bağlı olduğu kavramsal metafora ilişkin bilgi verilmiş; üçüncü grupta ise ek olarak atasözleriyle ilgili imgeler oluşturmaya yönelik sorulara ağırlık verilmiştir. Gruplar arasında en yüksek skorları elde eden, 3. grup olmuştur. Bu da imgelenebilir, zihinde canlandırılabilir, resmedilebilir nitelikteki figüratif ifadelerin daha kolay öğrenildiği görüşünü desteklemektedir. Vosniadou ve

Ortony'nin (1983) figüratif ifadeleri yorumlama sürecinde çocukların görsel imgelemeye, yetişkinlerin ise sebep-sonuç, ilişkiler, yapı gibi niteliklere daha çok dikkat ettiğine dair tespitlerini gözü önünde bulundurduğumuzda özellikle erken yaşlarda verilecek örneklerin bu doğrultuda seçilmesi gerektiği de açıktır.

2.2. DİL-KÜLTÜR İLİŞKİLERİ AÇISINDAN FİGÜRATİF DİL

Metaforik bir ifade yolunu tercih edecek olursak dil ve kültür bir kâğıdın iki yüzüdür, diyebiliriz. Nasıl ki bir kâğıdın iki yüzünü birbirinden ayıramıyorsak bu kavramlardan birini de diğeri olmaksızın ele alıp anlamlandıramayız. Dil, kültürü hem aktarır hem yaratır. Kültür de dili biçimlendirir. Bir topluluğa, belli bir kültüre ait olduğunu hissetmenin Türkçedeki ifadesi "aynı dili konuşmak"tır. Literal bağlamda düşünüldüğünde Türkçe konuşmak gibi algılayabileceğimiz bu ifade figüratif bağlamda aynı kültürün insanı olmaya işaret eder. Özellikle iletişim boyutunda ele alındığında sağlıklı ve içerik bakımından zengin bir bildirişimin gerçekleşebilmesi için kişiler arasında ortak kültür kodları bulunması şarttır.

Dil, insan zihninde bireyin kendisi ve çevresiyle ilişkili değişkenlerden yalıtılmış olarak varlığını sürdürmez. Geçmişimiz, içinde bulunduğumuz gerçeklik, geleceğe dair tasarımlarımız ve bunların çağrışımları, dil ile birlikte bir ağ oluşturur. Bu açıdan kelimeler hiçbir zaman yalnızca kendilerinden ibaret değildir. Referans anlamlarının ötesinde bizim onlara yüklediğimiz anlamları da taşıyan dil birlikleridir. Bu düşünceden yola çıkan Jiang (2000), aynı dil formlarına ait anlam içeriğinin kültürler arasında farklılık gösterebileceğine dikkat çektiği bir çalışmasında "öğle yemeği (İng. lunch)" ifadesinin bir İngiliz için hamburger ya da pizzaya, bir Çinli içinse buğulanmış ekmek veya pirince karşılık gelebileceğini vurgular. Aynı çalışmada "aile, yiyecek, giyecek, kültür, başarı, mutluluk, aşk, arkadaş, iş, para" kelimelerinin çağrışımlarından hareketle iki toplumu karşılaştıran Jiang, örneğin yiyecek

kelimesinin çağrışımlarından yola çıkarak bu toplumlara özgü yiyecekler, yeme alışkanlıkları, öğün kavramı, mutfak kültürü hakkında çıkarımlarda bulunmakta; dil ve kültürü daimi olarak karşılıklı iletişim içinde bulunan, birbirini tamamlayan ve birlikte canlı bir organizma oluşturan bir yapı olarak tanımlamaktadır.

Söylem yapısının şekillenmesinde de diller arasında benzer farklılıklar gözlemlemek mümkündür. Sözgelimi birbirini tanımayan iki Flaman arasında selamlaşma ve tebessümle başlayan bir iletişim, kelimenin gerçek anlamıyla havadan sudan konuşmak suretiyle devam eder. Oysa Türkler, tam da Flamanların havadan sudan konuşmaya başladığı yerde "Hemşerim, memleket neresi?" sorusuyla sohbete devam ederler.[14] Havanın genellikle yağmurlu olduğu ve güneşli günlerin bir dakikasının bile boş geçirilmediği bir memlekette havadan sudan konuşmak ne kadar doğalsa gurbetteki insanlar için de karşısındakinin memleketine duyulan merak o kadar makuldür. Kramsch'ın benzer bir karşılaştırması da farklı kültürlerden insanların kendilerine yapılan iltifatlara nasıl karşılık verdiğiyle ilgilidir. "Kazağınız ne kadar güzel" şeklindeki bir iltifata Amerikalı birinin cevabı sanki kendisine bir hediye sunulmuş gibi "Teşekkür ederim." olurken bunu özel hayatına bir müdahale gibi algılayan Fransız "Öyle mi? Yok canım, basit bir şey." diyerek iltifatı minimize edecektir (1998). Bu tabloya bir Türk'ü dâhil edecek olursak cevabı muhtemelen "Daha iyisi senin olsun." olacaktır.[15]

Genel olarak dil ile kültür arasındaki ilişkiyi vurgulayan örneklerin sayısı çoğaltılabilir. Buraya kadar kavram sistemimizin yapı taşı olma özelliğini vurguladığımız kavramsal metaforların şekillenmesi yalnızca bilişsel bir işlem midir, bu işlem sürecinde kültürün rolü var mıdır? Metaforik dilsel

[14] Belçika'da bulunduğumuz süre zarfında edindiğimiz izlenimlere ve gözlemlerimize dayalı öznel bir değerlendirmedir.

[15] Bu dilsel ifade, "kendisiyle birlikte başka insanların da iyiliğini isteyen bir anlayışın göstergesi" olarak yorumlanabileceği gibi bir çeşit "nazar savma" çabası olarak da değerlendirilebilir. Sağlam bir yorum için daha kapsamlı ve bütüncül bilgilere ihtiyaç vardır. Aksi takdirde dil ile kültür ilişkisini ortaya koyma gayretiyle yola çıkıp dil falcılığına düşmek ihtimali vardır.

ifadelerle kültür arasında nasıl bir ilişki vardır? Bunlar kültürler arasında farklılık gösterir mi? Bu soruları cevaplamadan önce bilişsel dil biliminin metafora bakış açısını hatırlatmakta fayda vardır. Bilişsel açıdan metafor, tek başına ele alınacak bir kavram olmaktan ziyade çeşitli bileşenlerin oluşturduğu bir bütün olarak düşünülmelidir. Daha önce de ifade edildiği üzere Kovecses (2003) bu bileşenleri şöyle sıralamaktadır:

- Tecrübe temeli (experiential basis)
- Hedef alan (target domain)
- Kaynak alan (source domain)
- Hedef ve kaynak alan arasındaki ilişki (relationship between the target and the source)
- Metaforik dilse ifadeler (metaphoric linguistic expressions)
- Çakıştırmalar (mappings)
- Gerektirimler (entailments)
- Kaynaşımlar (blends)
- Dildışı gerçekleşme (non-linguistic realization)
- Kültürel modeller (cultural models)

Kovecses (2003) bu bileşenlerden hedef ve kaynak alan arasındaki işliklere odaklanarak AŞK BİR YOLCULUKTUR kavramsal metaforuna dayalı İngilizce cümleler ile bunların Macarca tercümelerini karşılaştırmıştır. Buna göre her iki dilde de AŞK BİR YOLCULUKTUR kavramsal metaforu benzer dilsel ifadelerle hayat bulmaktadır. Ancak sözgelimi İngilizce cümledeki "gelmek (come)" fiili, Macarcada "belli güçlükler yaşayarak gelmek (jut)" fiiliyle karşılanmakta; İngilizcede "Hepimiz kendi ayrı yolumuza gitmek zorundayız (Türkçede "Herkes kendi yoluna" biçiminde ifade edilebilir.)" ifadesi Macarcada "Yolarımız ayrılıyor." şeklinde söylenmektedir. Bu tür farklılıkların tesadüfi olmadığını düşünen Kovecses, İngilizce cümlede öznenin aktif, Macarcada ise pasif olmasının iki toplumun kültürel anlayışlarıyla ve hayata bakış tarzlarıyla bağlantılı olduğu sonucuna

varmaktadır.[16] Gerçekten de "Herkes kendi yoluna" ile "Yollarımız ayrılıyor" dilsel ifadeleri bilişsel açıdan aşkı yolculuk olarak kavramlaştırmakla birlikte kültürel açıdan bireyi aşkta etken ve edilgen gören, biri iç etkenlere diğeri dış etkenlere odaklı iki farklı anlayışa işaret etmektedir. Bu da metaforların yalnızca bilişsel olarak değil kültürel olarak da şekillendiğinin bir göstergesidir.[17]

Hedef alan ile kaynak alan ve bunlar arasındaki ilişkiyi inceleyen Ying (2007) de benzer çıkarımlarda bulunmaktadır. Örneğin Batı kültüründe bir hedef alanın fiziksel kuvvetiyle ilgili özellikler öne çıkarılacaksa kaynak alan olarak aslan seçilir. Mitolojik bir kahraman olan Aşil bu nedenle aslan olarak tanımlanır. Aynı bağlamda Çinlilerin başvurduğu kaynak alan aslan değil, kaplandır. Bununla birlikte hedef ve kaynak alan arasındaki ilişkilerin, çakıştırmaların belirlenmesinde bilgi (ontolojik temel) ve deneyim (epistemolojik temel) bir arada etkili olduğu için "X, aslandır." veya "X, kaplandır." ifadeleri ait olduğu kültürün dışında da anlaşılabilir olma özelliği taşımaktadır. Yani bir Çinli "Aşil, aslandır." ifadesini duyduğunda bununla ne anlatılmak istendiğini anlayacaktır. Fakat mesele her zaman bu kadar basit değildir. Bir kısım metaforları tam olarak anlayabilmek için ona bağlı yan anlamları ve çağrışım anlamlarını da bilmek gerekir. Sözgelimi Çincede bir hedef alan ejderhaya ait kaynak alanın bilgisiyle tanımlanıyorsa burada olumlu bir ilişki vardır. Bunun nedeni ejderhanın kralı temsil ederek mitolojiyle bağlantılı biçimde yüklendiği yan anlamlar ve çağrışımlardır. Bu kültüre yabancı bir Batılı için ejderha bir çeşit canavar olmaktan öteye geçmeyecektir.

---

[16] Kovecses'in bu çalışmasında ilgi çekici bir husus, Amerikan İngilizcesinden aldığı örnek cümlelerden bazılarının İngiliz İngilizcesinde kullanılmadığını belirtmesidir.

[17] Kovecses, karşılaştırmasını önceden belirlediği İngilizce cümleler ve bunların Macarca çevirilerine dayandırmıştır. Bu açıdan çalışma Macarcada da "Herkes kendi yoluna" biçiminde bir ifade tarzının var olup olmadığını kesin olarak ortaya koymamaktadır. Türkçede hem "Herkes kendi yoluna" hem de "Yollarımız ayrılıyor." biçimindeki dilsel ifadelerin varlığı, bu tür verileri kültürel farklılık olarak yorumlama konusunda titiz davranmak gerektiğini de düşündürmektedir.

Metaforlar ile kültür arasındaki ilişkinin belirginleştiği bir diğer alan da gerektirimlerdir. İngilizce, Çince, Japonca ve Macarcayı karşılaştırarak öfke ile ilgili kavramsal metaforların nasıl farklılaştığını inceleyen Kovecses (1995), bu dillerin tamamında da öfkeye ilişkin taşıyıcı metaforun (BEDEN, DUYGULARIN TAŞIYICISIDIR ve DUYGULAR, TAŞIYICININ İÇİNDEKİ MADDELERDİR) bulunduğunu ancak gerektirimler bakımından kültürler arasında farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Örneğin İngilizce, Japonca ve Macarcada öfke, taşıyıcıdaki sıcak sıvı olarak tasavvur edilirken Çincede yalnızca sıvı olarak düşünülmektedir. Buna bağlı olarak Çincede sıcak sıvı tasarımının gerektirimleri olan kaynamak, buharlaşmak gibi metaforlar da bulunmamaktadır. İngilizce ve Macarcada taşıyıcı, vücudun tamamı iken Japoncada vücudun yanı sıra "hara" adı verilen karın bölgesinin merkezî konumda düşünüldüğü bir taşıyıcı metaforu daha vardır.[18] Bu metaforun merkezî konumda olmasının nedeni Japonların öfke kontrolüne verdiği önemdir. Zira öfke, karında kaldığı sürece kontrol edilebilir bir duygudur; karından göğse doğru çıktıkça kontrolü zorlaşır, kafaya ulaştığında ise kontrol edilemez olur ve insanın patlamasına neden olabilir. Fakat ilginç olan Japoncada böyle bir patlama anında bile İngilizcede bulunan "insan patladığında parçaları havaya savrulur" ya da "içindekiler dışarı çıkar" gibi metaforların olmayışıdır.[19] Bu da Japon kültüründeki kontrol, soğukkanlılığını koruma terbiyesinin dile yansıması olarak düşünülebilir.

Kültürel farklılıkların gözlemlendiği bir diğer alan da kaynak alanların kullanım sıklığıdır. Hem İngilizce hem de Çincede ÖFKE SICAK BİR MADDEDİR kavramsal metaforu bulunduğunu belirten Yu (1995), İngilizcede ÖFKE SICAK BİR SIVIDIR, Çincede ise ÖFKE SICAK BİR GAZDIR kavramsal metaforunun yaygın olduğuna dikkat çekmektedir. Çinliler, dilsel ifadelerde Batılılara göre daha çok sayıda vücut azasını, özellikle iç organları kullanmaktadır (Ying, 2007). Kovecses'in (1995) öfkenin ifadesinde Çincede

[18] Türkçede de "karnı almamak, karnının şişi inmek" gibi deyimlerde gördüğümüz kin ve kıskançlık duygularının ifadesinde kullanılan "taşıyıcı olarak karın" metaforu vardır.

[19] Kovecses, bunun elindeki dil malzemesinin yetersizliğinden kaynaklanabileceğini notunu da düşmektedir.

“göğüs, kalp, mide, dalak”ın kullanıldığına dair tespitleri de bu yargıyı desteklemektedir.

Boers ve Demecheeler’in (1997, akt. Deignan, 2003) köken bakımından aynı dil ailesine mensup İngilizce, Fransızca ve Flamanca üzerine yaptığı çalışma da ilgi çekicidir. Ekonomi ile ilgili dil malzemesini değerlendirdikleri bu çalışmada Boers ve Demecheeler, metaforların ortak olduğunu belirlemekle birlikte İngilizcede kaynak alan olarak bahçeciliğe ilişkin metaforların Fransızcaya nazaran üç misli fazla olduğunu, benzer şekilde Fransızcada da yemekle ilgili metaforların baskın olduğunu belirlemişlerdir. İngiltere coğrafyası ve bu coğrafyanın insana sunduğu imkânlar ile Fransız mutfağının dünya çapındaki şöhreti düşünüldüğünde bu belirlemeler hiç de şaşırtıcı değildir.

Yine belli kültürlerde belli kaynak alanlarla ilgili metaforların sayısı diğer kaynak alanlara göre daha fazla olabilir. Sözgelimi Katolikliğin ağır bastığı İspanyol kültüründe dinî figürler sıklıkla kaynak alan olarak kullanılmaktadır. Bir İngiliz için bu pek de alışılmış bir durum değildir. Bu nedenle İspanyolcada kişinin tarzına ve beklentilerine hitap etmeyen durumlarda kullanılan “birinin adaklarının azizi olmamak” deyimi bir İngiliz için çok da anlamlı değildir (Deignan, 2003).[20]

Deignan ve Potter’ın (1999, akt. Deignan, 2003) vücut organlarıyla ilgili çalışması da benzer veriler sunmaktadır. Bu çalışmada İngilizce ile İtalyancayı ağız ile ilgili metaforlar açısından karşılaştıran araştırmacılar, İngilizcede ağzın konuşma ile ilgili metaforların oluşumunda; İtalyancada ise yemek, tat alma, lezzet kavramlarıyla ilgili metaforların şekillenmesinde baskın rol oynadığını tespit etmişlerdir. Boers’un (1999) The Economist dergisinin kış sayısında ekonomiyle ilgili anlatımlarda sağlıkla ilgili

[20] Deignan, iki kültür arasındaki farklılığı vurgulamak üzere İngilizcede böyle bir eyim olsa muhtemelen “not to be one’s cup of tea (birinin bir fincan çayı olmamak)” biçiminde karşımıza çıkacağını belirtmektedir.

metaforların kullanımına ilişkin tespiti de metafor ile kültür arasındaki ilişkiyi vurgulamasa da metaforların zamana ve bağlama göre değişebildiği, insanların mevcut söz varlığından ve hedef alan ile kaynak alan arasındaki potansiyel ilişkilerden seçim yaptığını göstermesi bakımından önemlidir.

Metaforik ifadeler ile kültür arasındaki ilişkiyi sorgulayan ve örneklendiren pek çok çalışma vardır. Bunlar arasında Deignan'ın (2003) bu ifadelerin arka planındaki kavramsal yapının bugünün kültür anlayışını yansıtmayabileceği vurgusu, dikkatle üzerinde durulması gereken bir hususdur. Deignan'a göre metaforik ifadeler kültürün eş zamanlı yansıtıcısı değil, daha ziyade kutsal emanet sandığı gibi düşünülebilecek taşıyıcılar ve tamamlanmamış yapılardır. Bu düşüncesini desteklemek üzere Deignan, İngiliz kültüründe önemli bir yeri olan at etrafındaki literal ve metaforik ifadeleri incelemiş; çalışmasında literal cümlelerde hobi olarak ata binmek ya da at beslemekle ilgili ifadelerin, metaforik cümlelerde ise ulaşım, iş ve savaşla ilgili ifadelerin ön plana çıktığını belirlemiştir. Bu tespit, at ile ilgili metaforların geçmişin izlerini taşıdığı, bugünkü İngiliz insanının hayatında atın yerini gösteren metaforların henüz biçimlenmediğini göstermektedir. Aynı çalışmada araba ile ilgili kullanımların atla ilgili kullanımlardan daha sık olduğunu gösteren Deignan, bu ifadelerin büyük bir kısmının literal bağlamda oluştuğuna dikkat çekerek bir nesne ya da varlığın metaforun kaynak alanı olabilmesi için belli bir zamana ihtiyaç duyulduğu, bir kez kaynak alan konumuna geçen bir nesne ya da varlığın literal referansları kullanımdan düşse bile uzun zaman varlığını sürdürebildiği sonuçlarına ulaşmaktadır.

MacArthur Purdon'un (2001) anlam açısından kapalı olarak nitelendirilebilecek metaforları, ikinci dil öğretim sürecinde açık hâle getirmeye yönelik çalışmasında elde ettiği veriler Deignan'ın yukarıdaki tespitlerini destekler niteliktedir. Purdon, bu çalışmasında insanların belli bir hayvanla ilgili görüşleri ile o hayvana ilişkin metaforların olumlu ve olumsuz içerik taşıma bakımından her zaman örtüşmediğine dikkat çekmektedir. Gerçekten de sözgelimi köpeğe ilişkin algılarımız onun sadık bir hayvan

olduğu yolunda olumlu bir nitelik taşımakla birlikte dilimizdeki “Köpeğin duası kabul olsa gökten kemik yağarmış. İte dalaşmaktansa çalıyı dolaşmak yeğdir. İt ite buyurur, o da kuyruğuna” gibi sözlerde köpek olumsuz bir bakış açısıyla ele alınmaktadır.[21] Öte yandan domuz ile ilgili düşüncelerimiz ile domuza ilişkin metaforik ifadeler arasında bu açıdan tam bir örtüşme olduğunu da belirtmekte fayda vardır. Bu noktada belli bir nesne ya da varlık karşısındaki duygu, düşünce ve algılarımız ile bunlara ilişkin metaforik ifadelerin içerdiği anlam özelliklerinin örtüştüğü, dolayısıyla da bu dilsel ifadelerin eş zamanlı olarak kültürü yansıtabileceği tezini destekleyen çalışmalar olduğunu belirtmekte de fayda vardır (Fernandez, 1996, akt. Deignan, 2003).

Figüratif dil ile kültür ilişkisi yalnızca metaforların kaynak ve hedef alanları, bunlar arasındaki ilişkiler bağlamında kendini göstermemektedir. Belli tip söz figürlerinin tercih edilmesinde de kültürler arasında farklılıklar olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda Charteris-Black’in (2003) İngilizce ile Malaycayı ağız, dudak ve dil kelimelerinin yer aldığı deyimler bakımından karşılaştırması ilginç veriler sunmaktadır. Buna göre İngilizcede belirlenen 31 figüratif ifadeden 17’si metonomi, 4’ü metafor, 10’u bu ikisinin karışımı esasına dayanmakta; Malaycada belirlenen 28 figüratif ifadeden 3’ü metonomi, 7’si metafor, 18’i ise metafor ile metonominin karışımıdır. Buna göre İngilizce bilişsel bir mekânizma olarak ağırlıklı biçimde metonomiye, Malayca ise metafora başvurmaktadır. Bilişsel ve dil bilimsel açıdan ele alındığında metonomi daha açık, basit ve doğrudan bir figürleştirme aracı iken metafor kapalı, karmaşık ve dolaylıdır. Charteris-Black, bu çalışmasında elde ettiği verilerin toplumların açıklık ve kapalılık özelikleriyle açıklanabileceğini belirtmektedir.

Figüratif dil ile kültür arasındaki ilişki, Kavramsal Metafor Teorisi’yle birlikte özellikle ikinci dil öğretiminde üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. 1980’lerin sonlarından itibaren araştırmacılar, bilişsel dil biliminin

[21] Türkçe için yapılacak daha detaylı bir incelemede köpek ve it kelimeleri arasında bir ayrım yapmak gerekebilir.

verilerinden hareketle işleniş örnekleri düzenlemeye başlamışlardır (Low, 1988; MacLennan, 1994; Lazar, 1996). Bu ilk çalışmalarda ve takip eden araştırmalarda ele alınan hususlardan biri de deyim yerindeyse figüratif dilin içine işlemiş kültür unsurlarının öğretimde nasıl bir rol oynadığıdır. Deignan, Gabry's, Solska'nın (1997) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen Polonyalı öğrenciler üzerinde yaptığı çalışma, öğrencilerin ana dillerinde karşılığı ya da semantik eş değeri bulunmayan ifadeleri anlamakta güçlük çektiğini göstermiştir. Örneğin bir konuyu açıklığa kavuşturmak için çaba göstermek anlamındaki "to drive home (-arabayı- eve sürmek)" ifadesinin geçtiği İngilizce cümlenin ana dillerinde ifadesinde öğrencilerin büyük bir kısmı güçlükle karşılaşmıştır.

Konuyla ilgili başka bir çalışmada Charteris-Black (2002), önemli tespitlerde bulunmuştur. Buna göre, ikinci dildeki dilsel form ve bu dilsel formun dayandığı kavramsal metafor aynı ise bunların anlaşılması daha kolay olmaktadır. Dilsel formun iki dilde de aynı, kavramsal temelin farklı olduğu durumlar anlaşılması en zor olandır. Çünkü bu tip kullanımlarda farklı figüratif anlamlar vardır ama bunların ifadesinde aynı kelimelerin kullanılması karışıklığa neden olmaktadır. Bu bağlamda dilsel form ve kavramsal temelin farklı olduğu örnekler de, özellikle bu farklılık kültürel ögelerden kaynaklandığında, anlama ve yorumlama sürecinde güçlük doğurmaktadır.

Littlemore'un (2003) seminer amacıyla İngiltere'de bulunan Bangladeşli bir grup yetişkin üzerinde yaptığı araştırma ise konuya farklı bir bakış açısı getirmektedir. Bu çalışmada Littlemore, Hofdstede'in (1980) dört boyutlu değerler ölçeğini esas alarak İngiliz ve Bangladeş insanına ilişkin tespitlerde bulunmuştur. Buna göre, İngilizler daha esnek, bireysel ve ben odaklıyken Bangladeşliler daha tutucu, kolektivist ve toplum odaklıdır. Bangladeşliler mevki makam gibi güç belirten kavramlara daha çok önem atfederken İngilizlerde bu oran düşüktür. Bu toplumsal farklılıkların figüratif dil yorumlama sürecinde etkili olacağı varsayımıyla kursiyerlerin derslerini takip eden araştırmacı, kurs eğitmeninin anlatım sırasında kullandığı figüratif

ifadeleri not alarak bunlara ilişkin bir anlama testi hazırlamıştır. Gerçekten de Bangladeşli kursiyerler sosyo-kültürel özgeçmişleriyle örtüşmeyen ifadeleri yorumlamakta sıkıntı yaşamıştır. Eğitmenin, rekabeti arttırmak ve ticareti canlandırmak üzere sınırlama ve denetimlerin azaltılabileceğini anlatmak üzere kullandığı “It doesn’t matter if the cat is black or white, as long as it catches mice. (Fareyi yakaladığı sürece kedinin beyaz ya da siyah olması fark etmez.)” ifadesi 18 katılımcının 7’si tarafından yanlış yorumlanmıştır. Bu da yalnızca dil öğretiminde değil, dilin bir içerik aktarma aracı olarak kullandığı her alanda kültürel faktörlerin önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu nedenle Boers (2003), küreselleşen dünyada iletişim ve etkileşimin artmasıyla birlikte kültürel farklılıkların erozyona uğrayabileceği ya da bunların birer zenginlik unsuru olarak önem kazanabileceğine dikkat çekerken metafor farkındalığının bu süreçte işlevsel bir araç olabileceğini vurgulamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Çalışmamızın amacı, daha önce de ifade edildiği üzere Kavramsal Metafor Teorisi'ne dayalı olarak yapılan öğretimin 10-12 yaş arası iki dilli çocukların ana dillerindeki figüratif dil becerilerinin gelişimine katkısı olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla geliştirdiğimiz modelin adı Kavramsal Anahtar Modeli (KAM)'dir. Kavramsal anahtar terimi, ilk defa Charteris-Black (2000) tarafından kullanılmıştır. Charteris-Black'in Boers'un metafor farkındalığı terimi yerine kavramsal anahtar terimini önerme sebebi, pek çok durumda metafor ile metoniminin iç içe geçmiş olmasıdır. Gerçekten de çoğu zaman bu iki söz figürü arasında kesin bir ayrım yapmak mümkün değildir. Söz gelimi ÖFKE YERİNE VÜCUT SICAKLIĞINDA ARTIŞ bir kavramsal metonimi iken ÖFKE SICAKLIKTIR bir kavramsal metafordur (Lakoff'tan 1987, 38)[1] ve dilsel ifadeler bağlamında ele alındığında bu ikisini birbirinden ayırmak güçtür.[2] Buradan hareketle çalışmamızın çerçevesini oluşturan duygu bütüncesi kapsamındaki figüratif ifadelerde metonimi kullanımının yoğunluğu[3] göz önünde bulundurularak metafor ve metoniminin her ikisini de içine alacak biçimde, Charteris-Black'in kavramsal anahtar terimi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma problemlerimizi şöyle formülleştirmek mümkündür:

Temel Problem: Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak yapılan öğretimin 10-12 yaş arası iki dilli çocukların ana dillerindeki figüratif dil becerilerinin gelişimine anlamlı bir katkısı var mıdır?

---

[1] Lakoff'un kavramsal metonimi ve kavramsal metafor arasındaki ilişkileri gösteren ayrıntılı şeması için bk. Lakoff, 1987:381.

[2] Bu noktada "O hâlde neden bir kavramsal metonimi teorisi yok?" sorusu akla gelebilir. Radden ve Kovecses, bu hususla ilgili olarak "Towards a theory of conceptual metonymy" başlıklı çalışmalarında Lakoff'un (1987) yer alan "idealize edilmiş bilişsel modeller (idealized cognitive models-ICMs)" çerçevesinin metonimiyi de içine alacak bir yaklaşım getirdiğini belirtmekte ve kendi teorilerini Lakoff'un "idealize edilmiş bilişsel modeller" yaklaşımı esasında biçimlendirmektedirler (1999: 20).

[3] bk. EK-15

Alt Problemler:

Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak figüratif dil öğretimi yapılan grupla geleneksel öğretim yapılan grup arasında;

1. Metaforları hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Duygularla ilgili deyimleri hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Duygularla ilgili deyimleri yorumlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Aynı duygunun ifadesinde kullanılan deyimler arasındaki nüansları fark etme bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Duygu alanı dışındaki deyimleri yorumlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Figüratif dil becerilerinin gelişimi bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu çerçevede yapılan araştırmanın yöntemi, kapsam ve sınırlılıkları, veri toplama tekniği ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler ise aşağıdaki başlıklarda yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmada kavramsal anahtarlardan hareketle yapılacak bir eğitimin 10-12 yaş arası iki dilli çocuklarda figüratif dil becerilerinin geliştirilmesine katkısı araştırılmıştır. Değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini incelemesi bakımından çalışma deneysel niteliktedir. Deneysel desenler, gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve deneme öncesi deneysel desenler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu çalışma gerçek deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu model doğrultusunda yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu model, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin üzerinde uygulama öncesi ve sonrası ölçümler yapılması esasına dayalıdır. Ön test ile hedeflenen deney

ve kontrol gruplarının denkliğini kontrol altına almaktır (Büyüköztürk, 2001: 23).

Çalışmada 10-12 yaş grubu iki dilli çocukların figüratif dile dair becerileri, bağımlı değişkeni; figüratif dil becerilerini geliştirmeye etkisi incelenen Kavramsal Anahtar Modeli ise bağımsız değişkeni temsil etmektedir. Deney grubuna Kavramsal Anahtar Modeli'ne göre eğitim verilirken kontrol grubunda eğitim, klasik yöntemlerle sürdürülmüştür. Gruplar arasında deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılarak bağımsız değişkenin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma modelini şöyle tablolaştırmak mümkündür:

Tablo 3: Araştırma Modeli

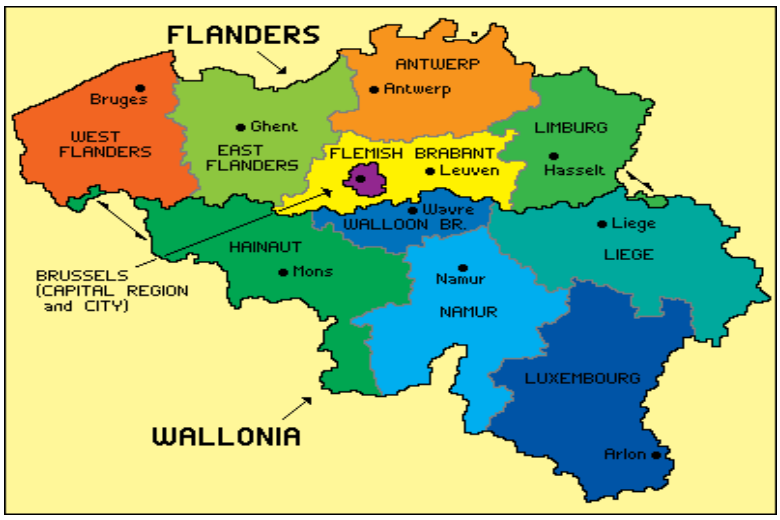
Gruplar	**Ön Test**	**Uygulama**	**Son Test**
Deney Grubu	Ön Test-1	Kavramsal Anahtar Modeli'ne Uygun Öğretim	Son Test-1 Son Test-2 Son Test-3 Son Test-4 Son Test-5
Kontrol Grubu	Ön Test-1	Klasik Yönteme Uygun Öğretim	Son Test-1 Son Test-2 Son Test-3 Son Test-4 Son Test-5

3.2. KAPSAM VE SINIRLILIKLAR

3.2.1. Evren

Çalışma, Belçika'nın Limburg Eyaleti'nde yürütülmüştür. Belçika, idari açıdan Flaman, Valon ve Brüksel (Başkent) Bölgesi olmak üzere üç bölgeden oluşmaktadır. Bu idari ayrımın dışında, ülkenin üç resmî dili temelinde

tanımlanan üç farklı topluluktan söz etmek mümkündür: Flaman toplumu, Fransız Toplumu ve Alman dilli toplum. Flaman toplumu ağırlıklı olarak kuzeydeki Flaman Bölgesi'nde, Fransız toplumu güneydeki Valon Bölgesi'nde yaşarken, kendilerine özgü birtakım ayrıcalıklara sahip Alman dilli topluluk da Valon Bölgesi sınırları içinde yerleşmiş durumdadır (http://www.belgium.be/en/about_belgium/government/communities/). Sözü edilen bu yapı, aşağıdaki haritada gösterilmektedir:



Harita 1: Belçika'nın İdari Yapısı[4]

(http://tr.wikipedia.org/wiki/Bel%C3%A7ika)

Çalışmanın yürütüldüğü Limburg Eyaleti, Flaman toplumunun çoğunluğu oluşturduğu Flaman Bölgesi'nde yer almaktadır. Bölgede, Türkiye Cumhuriyeti Brüksel Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği'ne bağlı olarak Heusden-Zolder ve çevresi ile Genk ve çevresi olmak üzere iki farklı koordinatörlük çatısı altında Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmektedir. Araştırmanın evrenini Heusden-Zolder ve çevresini içine alan koordinatörlüğe bağlı şehirler oluşturmaktadır. İlgili koordinatörlükten alınan bilgilere göre 2008-2009 öğretim yılında Heusden-Zolder ve çevresinde Türkçe ve Türk Kültürü

[4] Flanders, Flaman Bölgesi; Brussel Capital Region, Brüksel Başkent Bölgesi; Wallonia, Valon Bölgesi olarak çevrilebilir.

derslerine kayıtlı 5 ve 6. sınıftaki öğrenci sayısı 109'dur. Çalışma evrenine ilişkin veriler aşağıdaki tablada yer almaktadır:

Tablo 4: Çalışma Evreni

Heusden-Zolder ve Çevresinde TTKD Verilen Şehirler	**TTKD'ye Kayıtlı 5 ve 6. Sınıflardaki Kız Öğrenci Sayısı**	**TTKD'ye Kayıtlı 5 ve 6. Sınıflardaki Erkek Öğrenci Sayısı**	**Toplam**
Heusden-Zolder	23	23	46
Beringen	12	13	25
Lommel	11	12	23
Mol	7	8	15
Toplam	**53**	**56**	**109**

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Heusden-Zolder, Beringen ve Lommel şehirlerinde Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın başlangıcında deney grubundaki katılımcı sayısı 20, kontrol grubunda ise 21'dir. Ancak gönüllü katılım esası gözetildiği için araştırma sürecinde deney grubundan 4, kontrol grubundan 6 kişilik denek kaybı yaşanmıştır. Bu nedenle çalışma, 16'sı deney, 16'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 32 öğrencilik bir örneklemde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrenciler Heusden-Zolder; kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ise Lommel ve Beringen şehirlerinde Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etmektedirler. Örnekleme ilişkin veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 5: Örnekleme İlişkin Tablo

Şehirler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Heusden-Zolder	8	8			16
Beringen			5	5	10
Lommel			3	3	6
Toplam	8	8	8	8	32

Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına yansız atanmış; deney grubuna eğitim araştırmacının kendisi tarafından, kontrol grubuna ise araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler aracılığıyla adı geçen şehirlerde görevli öğretmenleri tarafından verilmiştir. Kontrol grubu iki farklı şehirdeki öğrencilerden oluşmaktadır. Bunlardan Lommel şehrindeki öğrenciler çalışmaya pazartesi günleri, Beringen şehrindeki öğrenciler ise çarşamba günleri katılmışlardır. Çalışma gönüllülük esasına dayalı olduğu ve ders dışında yürütüldüğü için seçenekleri çoğaltmak amacıyla deney grubuna da perşembe ve cuma olmak üzere iki farklı günde eğitim verilmiştir. Bu durum, çalışmanın küçük gruplarla yürütülmesini de beraberinde getirmiştir.

Aşağıdaki tabloda da yer aldığı üzere deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ortalaması 11,2 kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise 10,8'dir.

Tablo 6: Grupların Yaş Ortalaması (Medyan Dağılımı)

Deney Grubu	Kontrol Grubu
11,2	10,8

Yaş değişkeni bakımından gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Bu yaş, figüratif dil gelişimi açısından kritik bir döneme de işaret etmektedir. Zira bir kısım deneysel çalışmalar, 10-12 yaş öncesi

grubun figüratif bir ifadeyi açıklama veya kendi kelimeleriyle ifade etme hususunda sıkıntı yaşadığını göstermiştir (Asch ve Nerlove, 1960; Cometa ve Eson, 1978; Gardner ve Winner 1978). Gardner ve Winner'in çalışmasında 6-7 yaş grubunun literal yoruma yatkın olduğu, 8-9 yaş grubunun figüratif ifadeyi bir ölçüde anlamakla birlikte daha çok fiziksel olarak yorumladığı, 10 yaş civarındaki çocukların da figüratif kullanımı kavradığı, fiziksel yorumlara gitmediği ancak ifadeyi tam olarak açıklayamadığı gösterilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda örneklemi oluşturan öğrencilerin dil becerileri açısından bir geçiş döneminde olduklarını söylemek mümkündür.

3.2.3. Çalışmanın sınırlandırılması

Herhangi bir figüratif ifadenin arka planında yer alan kavramsal metaforlara/metonimilere ulaşmak, bir başka deyişle kavramsal anahtarları keşfetmek, anlamca yakın sözcüksel ögeleri bir araya getirerek tümevarım yoluyla bunlardan bir genellemeye gitmenin ötesinde çabalar gerektiren bir süreçtir. Glynn'in (2002) öfkenin dışavurumu ile ilgili örneklerinden hareketle ÖFKE BEBEK DOĞUMUDUR (ANGER IS CHILD BIRTH) gibi bir kavramsal metafora ulaşmanın hatalı olacağıyla ilgili tespitini hatırlayacak olursak kavramsal anahtarlara erişim sürecinin ne denli karmaşık olduğunu da anlarız. Bu nedenle çalışmada kullanılacak olan figüratif ifadelerin hangi kavramsal anahtarlar tarafından yönetildiğine dair kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Türkçe için konuyla ilgili başlıca çalışmalardan biri, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Bayram Çetinkaya tarafından yürütülen ve 2006 yılında tamamlanan "Türkiye Türkçesinde Mutluluk ve Üzüntü Göstergeleri" başlıklı doktora tezidir.[5] Çetinkaya, önce Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe Sözlük ile Ömer Asım Aksoy'un Deyimler Sözlüğü'nü tarayarak mutluluk ve üzüntü göstergelerini

[5] Türkiye Türkçesinde kavramsal metaforların tespiti konusunda Mersin Üniversitesi'nden Yeşim Aksan'ın proje yürütücüsü olduğu bir ekip duygu bütüncesiyle ilgili olarak çalışmalarını yürütmektedir.

belirlemiş; daha sonra da bu göstergeleri 35 eserden hareketle oluşturduğu 2.000.000'un üzerinde sözcük içeren bir derlemde bağlam içindeki kullanımlarıyla tespit etmiştir. Mutluluk ve üzüntü göstergelerinin belirlenmesinde sözlük taramakla yetinilmeyerek bağlam içindeki kullanımların da gösterilmesi, kavramsal anahtarların tespitinde çok önemli olan eş dizimlilik ilişkilerinin de ortaya çıkarılmasını sağlamıştır. Böyle bir çalışmanın varlığı, bizi deneysel çalışma için duygu bütüncesinden hareket etme konusunda cesaretlendirmiştir. Bu çalışmanın yanı sıra Aksan'ın (2006a, 2006b) Türkçedeki öfke metaforlarını ele alan makaleleri de araştırmamızda yol gösterici olmuştur. Bu çalışmaların ışığında korku duygusu ile ilgili ifadeler ve bunlarla bağlantılı kavramsal anahtarlar da tarafımızdan belirlenerek çalışma, "mutluluk, üzüntü, öfke, korku" ile ilgili figüratif ifadelerle sınırlandırılmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere, figüratif ifade terimi, bu çalışmada bütün söz figürlerini ve deyim, atasözü gibi söz varlığı örneklerini içine alan bir çerçeve terimdir. Bu çalışmanın sınırlılıkları ve amaçları göz önünde bulundurulduğunda duygu bütüncesiyle ilişkili bütün figüratif ifadelerin deneysel çalışma sürecinde yer almasının mümkün olmadığı görülecektir. Bu nedenle çalışma dilsel olarak metafor ve deyimler ile sınırlandırılmıştır.

Yukarıda belirtilen duygulara ilişkin figüratif ifadeler sayısal olarak değerlendirildiğinde en çok üzüntü ile ilgili gösterge bulunduğu, bunu sırasıyla mutluluk, öfke ve korkunun takip ettiği görülmüştür. Buradan hareketle korku duygusuyla ilgili figüratif ifadelerin pilot çalışmada kullanılmasına karar verilmiş; deneysel çalışmanın çerçevesi üzüntü, mutluluk ve öfke duygularına ilişkin figüratif ifadelerle çizilmiştir. Ancak hedef kitlenin 10-12 yaş grubu iki dilli bireylerden oluştuğu dikkate alınarak mevcut figüratif ifadelerin öğrenci düzeyine göre elenmesi yoluna gidilmiştir. Söz gelimi mutluluk duygusunun anlatımında kullanılan "abat, asude, ihya, inşirah, teferrüç" gibi göstergeler ve türevlerini içeren figüratif ifadeler ile "dört başı mamur, sadra şifa vermek" gibi içinde hedef kitlenin düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmeyecek; hatta arkaik olarak nitelendirilebilecek

kelimelerin yer aldığı göstergeler çalışma dışı tutulmuştur. Bu ve benzeri göstergeler elendikten sonra kalan göstergelerin tamamı birlikte değerlendirilerek kavramsal anahtarların belirlenmesi, buna bağlı olarak figüratif ifadelerin kavramsal anahtarlara göre gruplandırılması yoluna gidilmiştir. Bu süreçte, düzey kaygısıyla elenen göstergelerden de yararlanılmıştır. Zira "mutluluk ile canlılık", "mutluluk ile yerden yukarıda olma" arasındaki ilişki, ihya ve teferrüç gibi göstergelerde çok açık biçimde gözlemlenebilmektedir. Bu noktada bir hususu daha belirtmekte fayda vardır. Mutluluk ve üzüntü göstergeleriyle ilgili kavramsal anahtarlar, Çetinkaya'nın çalışmasında da yer almaktadır. Fakat yine hedef kitlenin özellikleri düşünülerek bunların Çetinkaya'da yer aldığı biçimiyle kullanılması mümkün olmamış; öğrenci düzeyine uygun biçimde yeniden ifade edilmesi gerekmiştir.

Çalışmanın amaçlarından biri, belli bir konuya ilişkin olarak kazanılan farkındalığın o konuyla ilgili yeni karşılaşılan figüratif ifadeleri anlama ve yorumlamaya etkisini araştırmaktır. Bu nedenle yukarıda ifade edildiği şekilde kavramsal anahtarlara göre gruplandırılan figüratif ifadeler, deneysel çalışmada ve deney sonrası son testlerde kullanılacaklar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Örneğin öfke ile ilgili figüratif ifadelerden "surat asmak" deyimi, deneysel çalışma sırasında verilirken aynı kavramsal anahtarla ilişkilendirilebilecek "yüzünü sallandırmak" deyimi son testte kullanılmak üzere seçilmiş ve uygulamada bu deyimle ilgili herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Çalışmada bu şekilde belirlenen 35 metafor ve 70 deyimin öğretilmesi hedeflenmiştir. Daha önce de ifade edildiği üzere kontrol grubunda eğitim, araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler aracılığıyla bölgede görevli iki Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Deney grubuna verilen metafor ve deyimlerin tamamı kontrol grubuna da verilmiştir. Deneysel çalışmada yer alan metafor ve deyimlerin listesi EK-15'te yer almaktadır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından biri katılımcı öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak tasarlanan Kişisel Bilgi Formu (KBF)'dur (EK-1). Bu formda yer alan sorularla, öğrencilerin akademik başarı durumları, farklı sosyal ortamlarda dil kullanımları, ders dışı etkinlikleri, Türkiye ile bağları gibi konularda bilgi edinmek amaçlanmaktadır.

Çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise Duygularla İlgili Figüratif İfadeler Testi (DİFİT)'dir (EK-2). Ön test olarak kullanılmak üzere hazırlanan bu test; mutluluk, üzüntü, öfke ve korku duygularına ilişkin figüratif ifadeleri içeren çoktan seçmeli 38 maddeden oluşmaktadır. Başlangıçta 40 madde olarak hazırlanan test, 70 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanarak ölçeğin geçerliliği için üç alan uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınmak suretiyle testten 2 madde çıkarılarak teste son şekli verilmiştir.

Çalışmada son test olarak kullanılmak üzere 5 farklı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bunlar, Metaforları Hatırlama Testi (DMAT), Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi (DDHT), Duygu Deyimlerini Yorumlama Testi (DDYT), Mini Metin Bağlamında Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi (MMBDHT) ve Deyim Yorumlama Testi (DYT)'dir.

1. Duygu Metaforlarını Hatırlama Testi (DMAT): Bu testte mutluluk, üzüntü ve öfke duygularının ifadesinde kullanılan metaforlardan deneysel çalışma sürecinde ele alınanlar yer almaktadır (EK-3). Açık uçlu 10 maddeden oluşan testin amacı, deney ve kontrol grupları arasında

metaforları hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmektir.

2. Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi (DDHT): Bu testte mutluluk, üzüntü ve öfke duygularının ifadesinde kullanılan deyimlerden deneysel çalışma sürecinde ele alınanlar yer almaktadır (EK-4). Açık uçlu 9 maddeden oluşan testin amacı, deney ve kontrol grupları arasında deyimleri hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmektir.

3. Duygu Deyimlerini Yorumlama Testi (DDYT): Bu testte mutluluk, üzüntü, öfke duygularının ifadesinde kullanılan deyimlerden deneysel çalışma sürecinde ele alınmayanlar yer almaktadır (EK-5). Açık uçlu 9 maddeden oluşan testin amacı, mevcut bilginin ilk defa karşılaşılan deyimleri yorumlama sürecindeki etkisi bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmektir.

4. Mini Metin Bağlamında Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi (MMBDDHT): Bu testte mutluluk, üzüntü, öfke duygularının ifadesinde kullanılan deyimlerden deneysel çalışma sürecinde ele alınanlar yer almaktadır (EK-6). Çoktan seçmeli 9 maddeden oluşan testin amacı, benzer duyguların ifadesinde kullanılan deyimler arasındaki nüansları belirleme, belli bir duygu durumunu tam olarak yansıtan deyimi bulma bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmektir.

5. Deyim Yorumlama Testi (DYT): Bu testte duygu bütüncesi dışında kalan, dolayısıyla deneysel çalışmada da ele alınmayan deyimler yer almaktadır (EK-7). Açık uçlu 15 maddeden oluşan testin ilk 10 sorusu organ adlarıyla kurulan deyimleri, son 6 sorusu ise kapalı olarak nitelendirilebilecek deyimleri yorumlamaya yöneliktir. Testin amacı, duygu bütüncesinden hareketle edinilen deyim bilgisinin duygu alanı dışındaki deyimleri yorumlama konusunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ölçmektir.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Deneysel nitelikteki bu çalışmada veri toplama süreci kontrol grubuna klasik yöntemle eğitim verilmesi, deney grubuna ise metafor farkındalığı oluşturmaya yönelik bir eğitim verilmesi esasına dayanmaktadır. Bu amaçla deney grubuna uygulanmak üzere araştırmacı tarafından danışman rehberliğinde "Kavramsal Anahtar Modeli" geliştirilmiştir. Sistemli biçimde Lakoff ve Johnson (1980) tarafından ortaya konan Kavramsal Metafor Teorisi'nden beslenmekle birlikte modelin uygulamalı dil bilimi konusundaki referanslarını Boers (1996, 1999, 2000a, 2000b, 2001, 2004), Boers ve Demecheleer (1998), Boers ve Littlemore (2000), Charteris-Black (2000, 2002, 2003), Deignan, Gabrys, Solska (1997), Kovecses (2001), Kovecses ve Szabo (1996), Littlemore (2003), Littlemore ve Low (2006), Low (1988) oluşturmaktadır. Başta, Boers olmak üzere konuyla ilgili araştırmacıların uygulamaları daha önce de ifade edildiği üzere üniversite düzeyindeki öğrencilere yönelik olup dolaylı ya da örtük/gizil diyebileceğimiz bir farkındalık yaratma üzerine kuruludur. Bu uygulamalarda öğrenci metaforlara ilişkin kavramsal bilgiyle karşılaşmakta ancak söz gelimi ÖFKE VÜCUTTA SICAK BİR SIVIDIR biçiminde bir kavramsal metafordan açık biçimde haberdar olmamaktadır. Çalışmamızda hedef kitlenin 10-12 yaş grubunda olması dikkate alınarak Boers ve diğerlerinin uygulamalarından farklı olarak ayrıntıları aşağıda açıklanacak olan doğrudan/açık farkındalık yaratma yoluna gidilmiştir.

Deneysel çalışma süreci "ön uygulama, ön testin uygulanması, kişisel bilgi formlarının doldurulması, metafor farkındalığı modeline uygun öğretim etkinliklerinin yapılması, son testlerin uygulanması" olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır. Sürecin ayrıntılarını aşağıdaki tabloda görmek mümkündür:

Tablo 7: Deneysel Çalışma Süreci

DENEYSEL ÇALIŞMA SÜRECİ		
Tarih	**Uygulama Türü**	**Süre**
Aralık, 2008 1. hafta	Ön Uygulama	40’
Ocak, 2009 1. hafta	Ön testin uygulanması	40’+40’
Ocak 2009 2. hafta	Kişisel Bilgi Formları’nın doldurulması	40’
Ocak 2009 3. hafta	Mutluluk etkinlikleri	40’+40’
Şubat 2009 4. hafta	Mutluluk etkinlikleri	40’+40’
Şubat 2009 1. hafta	Mutluluk etkinlikleri	40’+40’
Şubat 2009 2. hafta	Öfke etkinlikleri	40’+40’
Şubat 2009 2. hafta	Öfke etkinlikleri	40’+40’
BİR HAFTA SÜRELİ OKUL TATİLİ		
Mart 2009 1. hafta	Üzüntü etkinlikleri	40’+40’
Mart 2009 2. hafta	Üzüntü etkinlikleri	40’+40’
Mart 2009 3. hafta	Üzüntü etkinlikleri	40’+40’
Mart 2009 4. hafta	Son testlerin uygulanması	40’+40’+40’

3.3.2.1. Ön Uygulama

Deneysel çalışma sürecinin ilk aşaması, deneysel çalışmada yer alacak grup ile yapılan uygulama çalışması olmuştur. Bu çalışmanın temel amacı, Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak yapılacak çalışmanın hedeflenen kitle için verimli olup olmayacağını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda sayı bakımından mutluluk, üzüntü ve öfke ile ilgili figüratif ifadelerden daha az olması sebebiyle korku duygusuna yönelik metafor ve deyimlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bunun için korku duygusunun ifadesinde kullanılan metafor ve deyimler iki gruba ayrılmıştır. Birinci gruptaki deyimler herhangi bir bağlam içinde olmaksızın verilerek öğrencilerden öncelikle, deyimi daha önce duyup duymadıklarını belirtmeleri; daha sonra da deyimin anlamına ilişkin tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Son olarak da verilen figüratif ifadelerin arka planındaki kavramsal anahtarlara ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Çalışmanın ikinci kısmında korku ile ilgili ikinci gruptaki metafor ve deyimler ile diğer duygularla ve duygu alanı dışındaki metafor ve deyimlerden oluşan karma bir liste hazırlanarak öğrencilerden, listede yer alan deyimlerden yalnızca korku ile ilgili olanları seçmeleri istenmiştir. Öğrenciler kavramsal anahtarlarla ilgili bilgilerini kullanarak ilgili deyimleri seçme konusunda başarılı olmuşlardır. Çalışma, deney grubu öğrencilerinin uygulamada kullanılacak materyallere aşinalık kazanması ve konuyla ilgili bir kısım terimleri öğrenmesi bakımından da faydalı olmuştur. Ayrıca işlem basamakları ve kapsam açısından deneysel uygulama ile bire bir örtüşmese de söz konusu çalışma, öğrenci davranışlarını gözlemleyerek uygulamada kullanılacak materyallere son şeklinin verilmesinde de etkili olmuştur. Yine pilot çalışma, araştırmacıya modelin uygulanması sırasında hangi aşamalarda ne gibi yönergeler yer alması gerektiğini deneme ve çalışmada yer alacak öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözlemleme fırsatı sunmuştur.

3.3.2.2. Ön Testin Uygulanması

Deneysel çalışmanın ikinci basamağını ön test(DİFİT)in uygulanması oluşturmaktadır. Ön test, deneysel çalışmanın yapılacağı dersliklerde iki oturum hâlinde uygulanmıştır. İlk oturumda öğrencilere testin birinci bölümünü oluşturan 20 soruyu içeren kâğıtlar dağıtılmış, 40 dakikalık süre içinde 20 sorunun tamamını cevaplamaları söylenmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlere, gerekli gördükleri takdirde süreyi arttırabilecekleri bilgisi verilmiştir. İlk oturumun ardından 10 dakikalık bir ara verilerek öğrencilere testin ikinci bölümünü içeren 18 soru dağıtılmıştır. İçerik bakımından testin iki bölümü arasında fark olmamakla birlikte uygulamanın iki oturum hâlinde yapılması, hedef kitlenin 38 soruluk bir testi ara vermeden tamamlayamayacak olması sebebiyledir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler arasında duygularla ilgili figüratif ifadeleri yorumlama bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir faklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla uygulanan testlerden elde edilen veriler, *ilişkisiz ölçümler t testi* ile analiz edilmiştir. Bunlara ilişkin sonuçlar ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 8: Örnekleme Alınan Öğrencilerin Metafor ve Deyim Konularında Ön Testten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Konu/Grup		N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
1.Metaforlar	1. Deney	16	43.36	1.43	30	1.095	.282
	2. Kontrol	16	48.83	1.39			
2.Deyimler	1. Deney	16	56.94	1.33	30	1.090	.285
	2. Kontrol	16	61.81	1.18			
Toplam	1. Deney	16	50.15	1.31	30	1.165	.253
	2. Kontrol	16	55.32	1.18			

* p<.0.5 anlamlı

Tablo 8'de deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde metafor ve deyimlerle ilgili bilgi düzeyleri puan ortalamaları yer almaktadır. Metafor ve deyimlerin öğretimi uygulamaları öncesinde yapılan ön testte, öğrencilerin figüratif dil becerilerine ilişkin toplam puan ortalamalarının deney grubu için (50.15); kontrol grubu için de (55.32) olduğu belirlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin konuyla ilgili puan otalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmış ve gruplar arasında [t(30) = 1.165, p >.253] anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır. Bu durum deney ile kontrol gruplarının figüratif dile ilişkin bilişsel farkındalık becerileri bakımından deneysel çalışma öncesinde birbirine denk olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu test ile figüratif dilin hem metafor hem de deyim konuları bakımından öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olmadığı da belirlenmiştir.

3.3.2.3. Kişisel Bilgi Formlarının Doldurulması

Ön testin uygulanışını takip eden hafta içinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden Kişisel Bilgi Formları'nı doldurmaları istenmiştir. Bu çalışma için 1 ders saati ayrılmıştır. Kişisel Bilgi Formları'ndan elde edilen bilgilere göre, örneklemi oluşturan öğrencilerin tamamı Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden öğrenci profili göz önünde bulundurulduğunda bu durum, birtakım nitelik değişkenleri açısından grupların homojen bir yapıda oluşmasını sağlamıştır. Söz gelimi, deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin anne ya da babadan en az biri Belçika'da doğup büyümüş, eğitimini Belçika'da tamamlamıştır. Tamamı Belçika doğumlu olan öğrenciler, 2,5 yaşında anaokuluna, 6 yaşında ilköğretime başlamışlardır. İstikrarlı olmamakla birlikte ilköğretim 2. sınıftan itibaren Türkçe ve Türk Kültürü derslerine de devam eden öğrencilerin büyük bölümü cami dernekleri bünyesinde verilen İslam derslerine de katılmaktadır. Öğrencilerin çoğu iki

yılda bir Türkiye'ye gitmekte, aile ve akraba ziyaretlerinin yanı sıra sahil bölgelerinde tatil yapmaktadırlar. Öğrencilerin Belçika'da yaşadıkları sosyal çevre baskın olarak Türklerden oluşmaktadır. Bu çevrede en belirgin ögeler amca, dayı, teyze gibi yakın akrabalar ve hemşehrilerdir. Belçika'da lise eğitiminin zorunlu olması nedeniyle velilerden en az biri lise mezunu durumunda olup büyük bir kısmı işçi ya da küçük esnaf olarak çalışmaktadır (Çalışkan, 2008).

3.3.2.4. Kavramsal Anahtar Modeli'nin Uygulanışı

Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak yapılan uygulama sekiz hafta sürmüştür. Sekiz haftalık sürecin ilk üç haftası mutluluk duygusu ile ilgili etkinliklere, takip eden iki hafta öfke, son üç hafta da üzüntü duygusu ile ilgili etkinliklere ayrılmıştır. Modelinin esaslarını tablo hâlinde şöyle göstermek mümkündür:

Tablo 9: Kavramsal Anahtar Modeli'nin Esasları

Yaklaşım	Bilişsel yaklaşım
Teori	Kavramsal Metafor Teorisi
Model	Kavramsal Anahtar Modeli
Strateji	Buluş yoluyla öğretim stratejisi
Yöntem ve teknikler	Grupla öğretim, açıklama, gösterme, soru-cevap, rol yapma, gözlem, iş birliğine dayalı öğretim

Çalışmaya, ilgili göstergelerin sayısı bakımından ikinci sırada bulunan mutluluk duygusuyla ilgili metafor ve deyimlerle başlanmıştır. Üzüntü göstergeleri, sayı bakımından ilk sırada olduğu hâlde, öğrencilerin konuyla ilgili belli bir aşinalık kazanmadan karşılaşmaları durumunda bocalayabilecekleri düşünülerek sona alınmıştır. Mutluluk ve üzüntü göstergeleriyle ilgili etkinliklerin uygulamada art arda yer almaması, iki

duygunun karşılaştırmalara elverişli yapısı nedeniyle yapılan geri dönüşler aracılığıyla mutlulukla ilgili metafor ve deyimlerin hatırlanmasına da yardımcı olmuştur.

Çalışmada kullanılan etkinlikler, çalışmanın EKLER (EK-12,13,14) bölümünde yer almakla birlikte Kavramsal Anahtar Modeli'nin daha iyi anlaşılabilmesi bakımından bu bölümde uygulamanın ayrıntılarına girilecektir.

Mutluluk, öfke, üzüntü biçiminde adlarla ifade edilmesine rağmen duygular, aralarında çeşitli nüanslar bulunan duygu durumlarının bir toplamı olarak düşünülebilir. Bu nedenle etkinliklerde öğrencilere mutluluk, öfke, üzüntü duygularıyla ilişkili, bir anlamda bütünü oluşturan ya da bütünün farklı yönlerini temsil eden diğer duygularla ilgili bilgiler kazandırılmaya çalışılmıştır. Aşağıdaki etkinlik bu amaca yöneliktir.

1. Etkinlik





Merhaba! Benim adım **MUTLULUK**. Soldaki, tombiş olan benim. Yanımdakiler mi? Onlar da kardeşlerim. Atalarımız beş parmağın beşi bir değil demişler ama aynı anne babadan doğduğumuz için yine de birçok ortak yönümüz var. Size kardeşlerimin isimlerini söylemeyeceğim. Tahmin etmenizi istiyorum. Fakat küçük bir ipucu vereyim: Hepsinin mutlulukla ilişkili bir ismi var! Bulabildiniz mi?

Etkinliğin ilk aşamasını gösteren yukarıdaki çalışmanın ardından öğrencilere şu metin okunmuştur:

> Kardeşlerim ve ben zaman zaman sizi ziyarete geliriz. "İçimde bir **sevinç** var. Çok **mutlu**yum. Ne kadar **eğlenceli** bir gün. **Keyif** yapıyorum. Oh, ne **rahat**! **Neşe**m yerinde." dediğinizde biz oradayız. Peki sizler mutluluk hakkında ne düşünüyorsunuz?

Etkinliğin ilk aşamasında elde edilen cevaplardan ve yukarıdaki metinde yer alan cümlelerden hareketle öğrencilerin sevinç, keyif, huzur, rahatlık, eğlence gibi kavramlar ile mutluluk arasındaki ilişkiyi fark etmeleri sağlanmış; buradan hareketle özelde mutluluğun, genelde duyguların karmaşık yapısı vurgulanmıştır.

Benzer bir etkinlik de üzüntü duygusuyla ilgili olarak düzenlenmiştir.

2. Etkinlik



Aşağıda üzüntü duygusuyla ilgili isim, sıfat ve eylemler verilmiştir. Karışık olarak verilen bu kelimeleri ilgili kutucuğa yerleştiriniz.

! İsimler "Ne?", sıfatlar "Nasıl?", eylemler de "Ne yapmak?" sorusuyla bulunabilir.

İSİMLER	SIFATLAR	EYLEMLER

"acı, ağlamak, bela, dert, düşünceli, endişe etmek, fena, morali bozulmak, mutsuz, neşesiz, keyifsizlik, karamsar, korkmak, küsmek, merak, perişan, pişman olmak, sıkıntı, sızı, telaş, ümitsiz, üzmek"

Kutucuklardan üç kelime seçerek sırasıyla kelimenin isim, sıfat ve eylem biçimini yazınız.

Örnek: acı-acılı-acımak

1.....

2.....

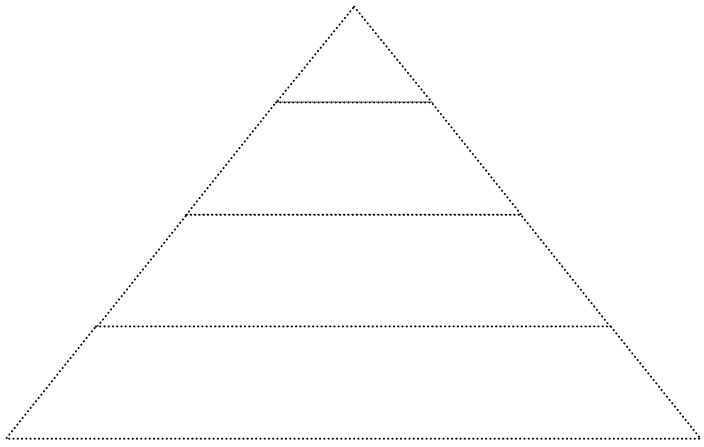
3.....

Bu etkinlik ile üzüntü duygusunun “morali bozulmak, endişe etmek, karamsarlık, ümitsizlik, pişmanlık” gibi çeşitli durumlarına dikkat çekilmesinin yanı sıra öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi ve çalışmanın ilerleyen aşamalarında karşılaşılacak kavram ve ifadelere aşinalık kazanmaları amaçlanmıştır.

Duyguların bir diğer özelliği de dereceli olmalarıdır. Çok sevdiğimiz bir insanı kaybettiğimizde duyduğumuz üzüntü ile sevilen bir eşya kaybedildiğinde duyulan üzüntü aynı değildir. Buradan hareketle çalışmada duyguların dereceli yapısını kavratmaya yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. Aşağıda buna ilişkin bir örnek yer almaktadır.

3. Etkinlik

Üzgün bir insanı anlatırken üzüntünün şiddetine göre “keyifsiz, düşünceli, perişan, endişeli, üzgün, sıkıntılı, dertli” gibi kelimeler kullanırız. Bunları duygunun yoğunluk derecesine göre nasıl sıralayabiliriz?



Yukarıdaki etkinlik örneklerinde görüldüğü üzere çalışma kâğıtlarında gülümseyen güneş, ağlayan ikon ve piramit gibi görseller kullanılarak duygulara ilişkin bilgilerin kalıcılığı pekiştirilmeye çalışılmıştır. Ancak fotokopi imkânlarının sınırlı oluşu nedeniyle bu tip görsellere istenen oranda yer verilememiştir. Bununla birlikte duygularla ilgili ifadelerin imgeleme ve canlandırmaya müsait oluşu sayesinde bu doğrultuda düzenlenen etkinliklerle görsel materyal kullanımındaki eksikliğin telafisi yoluna gidilmiştir. Bu türden etkinliklere özellikle duygulara eşlik eden davranış ve tepkilerin belirlenmesinde başvurulmuştur.

4. Etkinlik

Mutlu olduğunuzda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

……

……

……

Aşağıdakilerden hangileri bir insanın mutlu olduğunun göstergesi olabilir?

- Gülmek
- Alnını kaşımak
- Çığlık atmak
- Kahkaha atmak
- Eliyle göğsünü dövmek
- Zıplamak
- Ağlamak
- Çok konuşkan olmak
- Oynamak
- Gözlerini açmak
- Sıçramak
- Elleri titremek
- Dudaklarını ısırmak
- Hareketsiz kalmak

Yukarıdaki etkinliğin ilk aşaması mutluluğun iç dünyamızdaki yansımalarıyla ilgilidir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları ve bunların ilgili oldukları kavramsal anahtarlar (ayraç içinde) aşağıda yer almaktadır:

a. kuş gibi (yükseklik)[6]
b. bulutlarda uçar gibi (yükseklik)
c. iyi haber almış gibi (rahatlık)
d. annemi öpesim geliyor (hareketlilik)
e. çiçek doğar gibi (canlılık)
f. yaz gelir gibi (canlılık, sıcaklık)
g. güneş gibi (sıcaklık)

Etkinliğin ikinci aşaması, mutluluğun dışa yansıyan, dolayısıyla gözlemlenebilir göstergelerine yöneliktir. İkinci aşamadaki göstergelerin ortak özelliği imgeleme ve canlandırmaya uygun olmalarıdır. Bu nedenle uygulama sırasında öğrencilerden belirtilen tepkileri canlandırmaları istenmiştir. Duyguların ifadesindeki tepkiler kavramsal anahtarların belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Sözgelimi yukarıdaki etkinlikte yer alan "zıplamak" göstergesi doğrudan MUTLULUK YERDEN YUKARIDA OLMAKTIR kavramsal anahtarı ile ilişkilidir. Benzer şekilde "gülmek, kahkaha atmak" göstergeleri MUTLULUK YERİNE GÜLME kavramsal anahtarıyla bağlantılıdır. Bu nedenle öğrencinin, dilsel ifadeler ve kavramsal anahtarlardan önce bunlarla ilişkili davranış ve tepkilerin bilgisine ulaşması konunun daha iyi kavranmasına da zemin hazırlamıştır. Ayrıca bu tip uygulamalar eğlenceli olması, herhangi bir hazırlık ve malzeme gerektirmemesi bakımından da son derece verimli olmuştur. Bunun yanı sıra canlandırmalar ilk bakışta üzüntü duygusuyla eşleştirilebilecek "ağlamak" tepkisinin mutluluğun ifadesinde de kullanılabileceğini göstermiş; böylece "çığlık atmak, elleri titremek" gibi tepkilerin mutluluk dışındaki duygularla da ilişkili olabileceği, öğretmenin herhangi bir yönlendirmesi olmaksızın hedef kitle tarafından belirtilmiştir.

Öğrencilerin duygulara ilişkin kavramsal bilgilerini arttırmak üzere yapılan çalışmalardan biri de duyguyu doğuran durumların örneklenmesine

[6] Öğrencilerin cevapları yazım hataları dışında herhangi bir düzenleme yapılmaksızın verilmiştir.

yönelik etkinliklerdir. Bu amaçla sözgelimi mutluluk duygusu ile ilgili çalışmalarda öğrencilere “Sizi mutlu edecek üç şey söyler misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları ve bunların ilgili oldukları kavramsal anahtarlar (ayraç içinde) aşağıda yer almaktadır:

a. uçmak (yükseklik)
b. ölmemek, uzun yaşamak (canlılık)
c. ödev yapmamak, okul olmaması, cennete gitmek (rahatlık, sıkıntılardan uzak olmak)
d. tatile gitmek, sinemaya gitmek, lunaparka gitmek (eğlenmek)
e. play station, telefon (bir şeye sahip olmak)
f. iyi bir iş adamı olmak, iyi bir karne (başarılı olmak)

Yukarıda ayrıntılı biçimde anlatıldığı üzere dilsel ifadeler ve bunların bağlantılı olduğu kavramsal anahtarlarla ilgili etkinliklerden önce, ele alınan duygunun çeşitli özellikleriyle ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Hazırlık etkinliği olarak da nitelendirilebilecek bu çalışmalarda temel olarak şu hedeflere ulaşmak amaçlanmıştır:

- duygunun karmaşık yapısını kavratmak
- duygunun dereceli yapısını kavratmak
- duygunun dilsel olarak ifade edilişindeki çeşitliliği kavratmak
- söz varlığını zenginleştirmek
- duyguyu doğuran durumları kavratmak
- duygunun insan ruhu ve bedenindeki etkilerini kavratmak

Hazırlık etkinliklerinden sonra metafor ve deyimlerle ilgili etkinliklere geçilmiştir. Etkinlikler, günlük hayatta daha sık kullanılması, buna bağlı olarak öğrenciler tarafından daha rahat kavranacak olması düşüncesiyle önce metafor, daha sonra deyim ile ilgili olanlar şeklinde sıralanmıştır. Böylece, kavramsal anahtarlar metaforlardan hareketle kavratılarak

öğrencilerin deyimlerle ilgili etkinliklere geçmeden önce konuya ilişkin bilgi sahibi olmaları da sağlanmıştır. Aşağıda mutluluk duygusuna yönelik metafor etkinliklerinden bazıları yer almaktadır:

5. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde mutlulukla ilgili kelimelerin altını çiziniz. Bu cümlelerde mutluluk nasıl ifade edilmiştir? Bir cümleyle belirtiniz.

Örnek: "Gözlerinden memnuniyet fışkırıyordu."

Bedenimiz bir kap gibi düşünürsek mutluluk onun içindeki sıvı gibidir. Bazen bu sıvı içimize sığmaz ve taşar. O hâlde mutluluk bazen "İçimize sığmayan bir sıvıdır."

Yukarıdaki örnekten de anlaşılacağı üzere öğrencilerden beklenen fışkırmak kelimesinin "hacmi belli olan bir kaba sığmayarak taşma" durumunu anlatmasından hareketle bu cümlede mutluluğun bir sıvı biçiminde kavramsallaştırıldığını fark etmesidir. Bunun için öğrenciden beklenen öncelikle duyguyla ilgili dilsel ifadeleri belirlemesi (bu etkinlikte altını çizerek), daha sonra da bu dilsel ifadelerden çıkarımlar yaparak kavramsal anahtarın bilgisine ulaşmasıdır. Etkinlikte yer alan diğer metafor cümlelerinden bazıları ve beklenen muhtemel cevaplar şöyledir:

- Öğretmen, bahçede ders yapacağımızı söyleyince hepimize bir canlılık geldi.

Mutluluk ile canlılık arasındaki ilgiden hareketle "Mutluluk canlılıktır, diriliktir, hareketli olmaktır."

- Annesi, "Arkadaşlarını eve çağırabilirsin." deyince Aysun'un yüzünde bir ışık belirdi.

Mutluluk ile ışık arasındaki ilgiden hareketle "Mutluluk aydınlıktır, ışıktır, parlaklıktır."

- Çok istediği spor ayakkabıları alınca kanatlandı sanki.

Mutluluk ile kanatlanmak arasındaki ilgiden hareketle "Mutluluk yerden yukarıda olmaktır, yükselmektir, uçmaktır."

Yukarıda bir kısmı verilen metaforlar arasında, mutluluğun “kendinden geçme, ne yaptığının farkında olmama” biçiminde kavramsallaştırıldığına işaret eden “sarhoş etmek” ifadesi, daha önce öngörülemeyen biçimde öğrencilerin kavramakta en çok zorlandıkları ifade olmuştur. Metafor ile kültür arasındaki ilişkiyle ilgili bilgiler ışığında, bu durumu muhafazakâr değerlerin ön planda olduğu bir çevrede yetişen öğrencilerin sarhoşluk ile ilgili ön bilgilerinin etkisiyle açıklamak mümkündür.

Öfke metaforları etkinliğinde de benzer bir yol takip edilmiştir. Aşağıda görüldüğü üzere öğrencilere, öncelikle içinde öfke metaforlarının yer aldığı cümleler verilerek bu cümlelerdeki “öfkeyle ilgili mecaz ifadeler”in yorumlanması istenmiştir. Öğrenciler, cevaplarını “yani”li cümleler ile ifade ettikten sonra “frenlemek, patlamak, köpürmek” gibi, metaforların belirlenmesinde kilit rol oynayan ifadelere yönelik olarak “Neyi frenleriz? Ne patlar? Ne köpürür?” biçiminde sorularla “güç, patlayıcı madde, sıvı” gibi kavramlara ulaşılması sağlanmıştır. Bu süreçte öğrencilere sözgelimi “patlama, köpürme” gibi bir ifadenin öfkenin niteliğiyle ilgili nasıl bir bilgi verdiği de sorularak “ani bir öfke, git gide artan bir öfke, çevredekilere de zarar veren bir öfke” gibi ayrıntıların keşfedilmesi sağlanmıştır.

6. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde yer alan öfkeyle ilgili mecaz ifadeleri yorumlayınız.

1. Öfkeni frenlemeyi öğrenemezsen çok şey kaybedersin.

Yani,.....

2. Hiç suçumuz olmadığı hâlde babam bize patladı.

Yani,.....

3. Çocuklar evdeki bütün şekerleri bitirince annem köpürdü.

Yani,.....

Üzüntü duygusu ile ilgili metafor etkinliklerinde ise aşağıda yer alan doğru-yanlış türündeki soru tiplerinden faydalanılmıştır.

7. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerden doğru olanları D, yanlış olanları Y ile belirtiniz.

1. "Ayrılık derdinin merhemi yoktur." cümlesinde merhem kelimesi "çare, çözüm" anlamında kullanılmıştır.
2. "İnşallah geç kalmamışızdır, yoksa yandık." diyen biri zor duruma düşüp üzülmekten söz etmektedir.
3. "O senin kardeşin, ona karşı bu kadar ağır konuşmamalıydın." cümlesindeki ağır kelimesi "yavaş yavaş" anlamındadır.
4. "Bu davranışın arkadaşlığımızı yaralayabilir." diyen biri arkadaşını yaralamakla tehdit etmektedir.
5. "İnsan bir kere düşerse toparlanıp hayatına devam etmesi hiç de kolay olmaz." cümlesinde "düşerse" kelimesi ile yürürken düşmekten söz edilmektedir.

Öğrenciler, doğru-yanlış biçiminde cevaplarını verdikten sonra "Merhem ne için kullanılır? Ne yanar? Ağır olma neyin özelliğidir?" gibi sorularla metaforların çözümlenmesi yoluna gidilmiştir.

Metaforlarla ilgili etkinliklerin bir sonraki aşaması, öğrencilerin doğrudan kavramsal anahtarlarla karşılaşacağı biçimde düzenlenmiştir. Sözgelimi mutluluk ile ilgili etkinliklerde, öğrencilerden "Öğretmen, bahçede ders yapacağımızı söyleyince hepimize bir canlılık geldi. Annesi, 'Arkadaşlarını eve çağırabilirsin.' deyince Aysun'un yüzünde bir ışık belirdi. Çok istediği spor ayakkabıları alınca kanatlandı sanki. Güzel kokular, tertemiz ve aydınlık bir oda, yeni eşyalar, bunlar beni sarhoş etmeye yetti." gibi metafor cümleleriyle deyim etkinliği için verilen tablodaki kavramsal anahtarlar arasında uygun eşleştirmeyi yapmaları istenmiştir. Söz konusu tablo aşağıda yer almaktadır:

Tablo 10: Mutluluk Deyimleri Kavramsal Anahtar Tablosu

MUTLULUK RAHATLIKTIR, GENİŞLİKTİR, AÇIKLIKTIR	**MUTLULUK CANLILIKTIR, DİRİLİKTİR, YAŞAMAKTIR**	**MUTLULUK YERDEN UZAK OLMAKTIR, YÜKSELMEKTİR**	**MUTLULUK EĞLENMEKTİR**
MUTLULUK IŞIKTIR, AYDINLIKTIR	**MUTLULUK GURUR DUYMAKTIR, ÖVÜNMEKTİR**	**MUTLULUK KENDİNDEN GEÇMEKTİR, NE YAPTIĞINI BİLMEMEKTİR**	**MUTLULUK HUZUR BULMAKTIR, SAKİNLEŞMEKTİR**
MUTLULUK SERİNLEMEKTİR	**MUTLULUK ISINMAKTIR**	**MUTLULUK GÜLÜMSEMEKTİR**	**MUTLULUK BİR ŞEYLERE SAHİP OLMAKTIR**

Öfke ile ilgili etkinliklerde de benzer şekilde “Öfkeni frenlemeyi öğrenemezsen çok şey kaybedersin. Hiç suçumuz olmadığı hâlde babam bize patladı. Çocuklar evdeki bütün şekerleri bitirince annem köpürdü.” gibi cümlelerin “ÖFKE DELİLİKTİR, ÖFKE HASTALIKTIR, ÖFKE İNSANI ETKİSİ ALTINA ALAN BİR GÜÇTÜR, ÖFKE İNSAN VÜCUDUNDA BİR SIVIDIR, ÖFKE PATLAYICI BİR MADDEDİR” kavramsal anahtarları etrafında gruplandırılması istenmiştir. Üzüntü etkinliklerinde de metafor cümlelerinin

çalışma kâğıdında sıralanan kavramsal anahtarlarla ilişkilendirilmesi sağlanmıştır.

Çalışmada araştırılan konulardan biri de Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı eğitimin öğrencilerin deyimlerle ilgili becerilerinin geliştirilmesine katkısı olup olmadığıdır. Bu doğrultuda duygularla ilgili etkinliklerin ikinci bölümünde deyim etkinlikleri yer almaktadır. Metafor etkinlikleri aracılığıyla kavramsal anahtarlara ilişkin bilgi sahibi olan öğrenci, deyimlerle ilgili etkinliklerde mevcut bilgiyi harekete geçirmekte, bir anlamda da pekiştirmektedir. Sözgelimi mutlulukla ilgili deyim etkinliğinde, öğrencilerden liste hâlinde verilen deyimleri, yukarıda yer alan Kavramsal Anahtar Tablosu'nu kullanarak tasnif etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin ikili gruplar hâlinde çalışmalarına izin verilen bu etkinlikte, 20 deyim yer almıştır. Bunlardan "cana can katmak, içini ısıtmak, içine su serpmek, gözü gönlü açılmak, düğün bayram etmek, gözleri parlamak, içi rahat etmek, dünyalar birinin olmak" deyimleri, kavramsal anahtarlarla doğrudan ilişkilendirilebildiği, hatta bir ölçüde ortak kelimelerden oluştuğu için en kolay sınıflandırılanlar olmuştur. Bunu imgelenebilir deyimler olarak nitelendirebileceğimiz "dört köşe olmak, koltukları kabarmak, ağzı kulaklarına varmak" deyimleri takip etmiştir. "Yüzünde güller açmak" deyimi, gül kelimesinin olumlu çağrışımları ve ses bakımından gülmek eylemini hatırlatması sebebiyle ufak bir yönlendirme ile rahatlıkla açıklanmıştır. "Baş döndürmek" deyimi ile MUTLULUK KENDİNDEN GEÇMEKTİR, NE YAPTIĞINI BİLMEMEKTİR arasında ilk bakışta ilgi kurulamamıştır. "Bastığı yeri bilmemek" deyimi MUTLULUK KENDİNDEN GEÇMEKTİR, NE YAPTIĞINI BİLMEMEKTİR ile MUTLULUK YERDEN UZAK OLMAKTIR, YÜKSELMEKTİR; "oh demek" deyimi ise "oh" ifadesinin rahatlama belirtisi olması sebebiyle MUTLULUK RAHATLIKTIR, GENİŞLİKTİR, AÇIKLIKTIR; nefesle, dolayısıyla da canlılıkla ilişkisi sebebiyle MUTLULUK CANLILIKTIR, DİRİLİKTİR, YAŞAMAKTIR kavramsal anahtarlarının her ikisiyle de ilişkilendirilmiştir. Bu örneklerde öğrencilere iki ilişkilendirmenin de uygun olduğu söylenmiştir. "Sinirleri gevşemek" deyimi, sinir kelimesinin öfke ile ilgili çağrışımları nedeniyle rahatlık kavramıyla

ilişkilendirilememiş, bu noktada bir ip aracılığıyla gerginlik ve gevşeklik kavramlarına açıklık getirilmiştir. İpin gergin olduğunda daha çok ses çıkaracağı, dış etkenlerden daha çabuk etkileneceği, koparılmasının daha kolay olacağı gibi örnekler verilerek bunlarla öfke arasında bağ kurulmuştur. “Deliye dönmek, tat vermek, içini dökmek” deyimleriyle ilgili kavramsal anahtarlar tabloda yer almadığı için, bunlara ilişkin kavramsal anahtarlar da birtakım yönlendirmeler ile öğrenciler tarafından MUTLULUK DELİLİKTİR, MUTLULUK YİYECEKTİR, MUTLULUK HAFİFLETMEKTİR biçiminde ifade edilmiştir.

Öfke ile ilgili deyimlerde kavramsal anahtarların arka planındaki tepki, davranış ve fiziksel değişimlerle ilgili cümleler verilerek öğrencilerin deyimlerle bu cümleler arasında ilgi kurması sağlanmıştır. Bu amaçla kullanılan etkinliği EK-13’te görmek mümkündür. Etkinlikte yer alan deyimlerden “gözünü kan bürümek, kaşlarını çatmak, surat asmak, gözü dönmek, diş bilemek, gözlerini devirmek, gözü kararmak, sinirleri gerilmek, dik dik bakmak, ağzına geleni söylemek” deyimleri ilgili tepki ve davranışlarla kolayca eşleştirilmiştir. “Burnunun yeli harman savurmak” deyimi, yel ve harman kelimeleri açıklandıktan sonra şiddetli nefes alıp verme ile; “sinirleri boşanmak” deyimi boşanmak kelimesinin açıklanmasıyla kontrolünü kaybetmekle ilişkilendirilmiştir. “Ateş püskürmek” deyimi hem yüz ya da gözün kızarması hem de bağırıp çağırma ile bağlantılı olarak düşünülmüştür. “Kan beynine sıçramak” deyimi küçük bir yönlendirme ile yüz ya da gözün kızarması, “küplere binmek, hop oturup kalkmak” deyimleri de bu ifadelerin canlandırılması neticesinde abartılı hareketler yapmak ile, “gözlerini devirmek” deyimi de yine canlandırma sonucunda bakışların sertliği ile eşleştirilmiştir.

Üzüntü ile ilgili deyim etkinliğinde, deyimler kavramsal anahtarlara göre gruplanarak öğrencilerden, deyimlerin yer aldığı cümlelerde üzüntü duygusunun nasıl tarif edildiğini belirtmeleri istenmiştir. Mutluluk ve öfke ile

ilgili deyimler herhangi bir bağlam içinde olmaksızın sunulurken üzüntü deyimleri hem deyimlerin fazlalığı hem de bunlarla ilişkili kavramsal anahtarların çokluğu nedeniyle cümle bağlamında verilmiştir. Etkinlikte 35 deyim yer almıştır. Bu deyimleri şöyle sıralamak mümkündür: belini bükmek, dünya başına yıkılmak, içine oturmak, yüreği kaldırmamak, başını belaya sokmak, belaya çatmak, ağzını bıçak açmamak, arpacı kumrusu gibi düşünmek, huzur kalmamak, rahatı kaçmak, içi içini yemek, başından aşağı kaynar sular dökülmek, içi cız etmek, yürek kanatmak, can evinden vurmak, işkence çektirmek, başını taştan taşa vurmak, burnundan gelmek, hayal kırıklığına uğramak, umduğunu bulamamak, yüzünden düşen bin parça olmak, içine kapanmak, boğazına dizilmek, yüreği sıkışmak, dünya başına dar gelmek, içini karartmak, dünya gözüne zindan görünmek, karalar bağlamak, yas tutmak, aklı başından gitmek, burnunun direği sızlamak, gözleri dolmak, beti benzi sapsarı olmak, zehir olmak, tat vermemek. Aşağıda bu deyimlerle ilgili etkinlikten bir parça yer almaktadır:

8. Etkinlik

Aşağıdaki deyimlerde üzüntü nasıl tarif edilmektedir? Karşılarındaki kutucuklara yazınız.

Lokmalar boğazıma dizildi. Hatırladıkça yüreğim sıkışıyor. Haberi alınca dünya başıma dar geldi.	
İç karartıcı haberleri sevmem. Artık dünya gözüme zindan görünüyor. Başına karalar bağladı, yas tuttu günlerce.	
Kazayı duyunca dünyam başıma yıkıldı. Yarışmayı kaybetmek içime oturdu. Bu kadar acıyı yüreğim kaldırmaz.	

Üzüntü deyimleri etkinliğinde öğrencilerden yeri geldikçe mutluluk deyimleriyle karşılaştırma yapmaları istenmiştir. Çalışmada yer alan “başını belaya sokmak, belaya çatmak, huzur kalmamak, rahatı kaçmak, yas tutmak, zehir olmak, tat vermemek, işkence çektirmek” deyimleri, deyimin yapısında bulunan bela, huzur, yas, zehir, işkence gibi kelimelerin yardımıyla; “gözleri dolmak, beti benzi sapsarı olmak” deyimleri öğrencilerin aşina olmaları nedeniyle rahatlıkla yorumlanabilmiştir. “Belini bükmek, dünya başına yıkılmak” gibi deyimlerin yorumlanmasında bu ifadelerin imgelenebilir olmasından hareket edilerek öğrencilerden “beli bükülmüş, dünya başına yıkılmış bir insan” figürü düşünmeleri istenmiştir.

Yukarıda belirtildiği üzere öğrenciler mutluluk ve öfke ile ilgili deyimlerle ilk olarak herhangi bir bağlam içinde olmaksızın karşılaşmışlardır. Bunun olumsuz etkilerini azaltmak, daha da önemlisi deyimlerin genel olarak mutluluk, üzüntü ya da öfkenin dışında özelde hangi durumların anlatımında kullanıldığını kavratmak üzere boşluk doldurma ve doğru-yanlış tipinde çalışmalara da yer verilmiştir. Aşağıda buna ilişkin iki etkinlik örneğinden parçalar yer almaktadır:

9. Etkinlik

Aşağıdaki cümleleri uygun deyimlerle tamamlayınız.

1. Son dakikada arayıp toplantıya gelmeyeceğini söylediğinde

.....

2. Maçtan sonra iki takımın taraftarları

.....

3. Müdür işleri vaktinde yetiştiremediğimiz için hepimize

.....

4. Yaptıklarının cezasını çeksin diyor, intikam almak için

.....

5. Neden öyle .....? Bir şeye mi kızdın?

10. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına D, yanlış olanların başına Y harfi koyunuz.

1. İçine su serpmek, güzel bir haber vererek bir insanın sıkıntısını yok etmek, onu rahatlatmaktır.
2. Sinirlenince oh deriz, mutlu isek ah deriz, üzülünce öf deriz.
3. Gülümseyerek mutluluğunu belli edenlere ağzı kulaklarına varıyordu deriz.
4. Sinirleri gevşemek, mutlu bir haber alan insanların hep birlikte sevinmesi demektir.
5. Yüzünde güller açmak, bir insanın utanıp yüzünün kızardığını anlatır.

3.3.2.5. Kontrol Grubuna Verilen Eğitim

Daha önce de çeşitli vesilelerle ifade edildiği üzere kontrol grubuna bölgede görevli iki Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni tarafından klasik yöntemle eğitim verilmiştir. Çalışmayı etkilememesi bakımından kontrol grubu öğretmenleri, deney grubuna verilecek eğitimin niteliği konusunda bilgilendirilmemiştir. Kontrol grubunda eğitimin görevli öğretmenlerce verilmesi, araştırmacının farkında olmayarak çalışmayı deney grubu lehine manipüle etme ihtimalini de ortadan kaldırmıştır. Deney grubuna verilen metafor ve deyimlerin tamamı, kontrol grubuna da verilmiştir. Hatta bir kısım etkinlikler, her iki grup için hazırlanan çalışma kâğıtlarında aynen yer almıştır. Ancak bu etkinlikler kontrol grubuna herhangi bir şekilde tasnif edilmeden, gruplandırılmadan sunulmuştur. Sözgelimi mutluluk metaforları etkinliğinde yer alan 15 cümle, kontrol grubuna aynı gün ya da takip eden haftalar içinde verilmemiş; üzüntü ve öfke duygularıyla ilgili metaforlarla harmanlanarak

haftalara bölünmek suretiyle sunulmuştur. Kontrol grubuna verilen eğitim sırasında kullanılan etkinliklerin tamamı EKLER (EK-8,9,10,11) bölümünde yer almakla birlikte aşağıda bu etkinliklerden parçalara yer verilmiştir:

1. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde mutluluk ve öfke ifadelerinin altını çiziniz. Bunları yorumlayınız.

1. Annesi, "Arkadaşlarını eve çağırabilirsin." deyince Aysun'un yüzünde bir ışık belirdi.

……

2. Çocuklar evdeki bütün şekerleri bitirince annem köpürdü.

……

3. Bir bardak kırıldı diye bu kadar kızılır mı? Öfkeni tedavi etmeye çalışmalısın.

……

4. Çok istediği spor ayakkabıları alınca kanatlandı sanki.

……

2. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına D, yanlış olanların başına Y harfi koyunuz.

1. "Bu hastalık belimi büktü", belimden rahatsızım demektir.
2. Bir insan mutluluktan da deliye dönebilir, kızgınlıktan da.
3. "Bu yemek hiç tat vermedi", yemekten keyif alamadım, memnun olmadım demektir.
4. Sinirlenince ah deriz, üzülünce of deriz, mutlu olunca öf deriz.
5. Bir insana bile bile acı vermek "işkence çektirmek" demektir.

3. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde deyimleri belirleyerek açıklayınız.

1. Kötü haberini alınca eğlencemiz zehir oldu.
2. Annesi misafirlikte yaramazlık yapan çocuğa gözlerini devirip bir baktı ki sormayın.
3. Yeni evimiz o kadar güzel ki burada yeniden hayat buldum sanki.
4. Kendimi sıktım, sabredeyim dedim ama olmadı. Sinirlerim boşandı.
5. Fotoğraflara bakınca gözlerim doldu.

4. Etkinlik

Aşağıda verilen deyimlerle açıklamaları eşleştiriniz.

Deyimler	**Açıklamalar**
sinirleri gerilmek	Tehdit ederek korkutmak
cana can katmak	Ağlayacak gibi olmak
içine oturmak	Mutluluğunu belli edecek şekilde gülümsemek
dik dik bakmak	Yaşama gücünü arttırmak
içine su serpmek	Adaletsiz bir durum karşısında üzülmek
ödü patlamak	Öfkelenip etrafındakileri görmez olmak
burnunun direği sızlamak	Her an bir şeye sinirlenecek durumda olmak
gözü kararmak	İyi bir haberle karşısındakini rahatlatmak
göz dağı vermek	Karşısındakine sert biçimde bakmak
ağzı kulaklarına varmak	Heyecan duyarak çok korkmak

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
4. BULGULAR VE YORUM

Daha önce de ifade edildiği üzere çalışmanın temel problemi, "Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak yapılan öğretimin 10-12 yaş arası iki dilli çocukların ana dillerindeki figüratif dil becerilerinin gelişimine anlamlı bir katkısı var mıdır?" sorusudur. Bu doğrultuda beş alt problem belirlenmiş ve bu alt problemlerin analizine ilişkin olarak beş farklı son test tasarlanmıştır. Bu bölümde, araştırmanın temel amacını belirleyen temel ve alt problemler doğrultusunda son testlerden elde edilen veriler değerlendirilecektir.

4.1. DUYGU METAFORLARINI HATIRLAMAYA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci Alt Problem: Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak figüratif dil öğretimi yapılan grup (deney grubu) ile geleneksel öğretim yapılan grup (kontrol grubu) arasında, metaforları hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu sorunun analizinde, son test olarak kullanılan Duygu Metaforlarını Hatırlama Testi (DMHT)'nden elde edilen veriler değerlendirilecektir. Bu testte deneysel çalışma sürecinde ele alınan "geniş, ışık, kanatlanmak (mutluluk), çökmek, yaralamak, paramparça olmak, ağır (üzüntü), esmek yağdı, gürledi; köpürdü, öfkeyi tedavi etmek" metaforları yer almaktadır. Açık uçlu 10 maddeden oluşan testin amacı, deney ve kontrol grupları arasında metaforları hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmektir. Söz konusu metaforların her biri farklı bir kavramsal anahtar ile ilişkilidir. Son testte, deney ve kontrol gruplarına bu metaforların cümle bağlamında sunulduğu kâğıtlar dağıtılarak öğrencilerden, koyu yazılmak

suretiyle belirginleştirilen metaforların anlamını tahmin ederek yazmaları istenmiştir. Değerlendirme sonucunda gruplara dair ortaya çıkan sonucun analizinde ilişkisiz ölçümler t testinden yaralanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 11'deverilmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Metaforlara İlişkin Son Test Puanları İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
1. Deney	16	93.75	.061	30	2.166	.038
2. Kontrol	16	88.13	.083			

* p<.0.5 anlamlı

Tablo 11'de deney ve kontrol gruplarının öğretim süreci sonunda metaforlara ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Öğretim süreci sonunda son testten elde edilen verilere göre deney gurubu öğrencilerinin puan ortalamaları (93.75), öğretimle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ise (88.13)'tür. Her iki grup arasında metaforlara ilişkin dil becerisi bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin son test toplam puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, metaforlara ilişkin dil becerileri açısından [t(30) = 2.166, p<.05] deney gurubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle, deney grubu öğrencilerinin, Kavramsal Anahtar Modeli aracılığıyla öğrendikleri metaforları hatırlama oranları %93,75'tir. Aynı deyimleri klasik yöntemle öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama oranları ise %88,13'tür. Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak verilen figüratif dil eğitimi, deney ve kontrol grubu arasında metaforları hatırlama bakımından anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Son Test-2 sonuçlarına göre deney grubu, testte yer alan 10 sorudan ortalama 9,37'sini; kontrol grubu ise 8,93'ünü doğru cevaplandırmıştır. Her iki

grupta da ÜZÜNTÜ YERE YAKIN OLMAKTIR kavramsal anahtarıyla ilgili "çökmek" metaforunda hata yapılmıştır. Bu metafor, en çok "yaşlanıp ölme" biçiminde yorumlanmıştır. "Babam geniş bir adamdır, kolay kolay keyfini kaçıramazsınız." bağlamında verilen "geniş" metaforu, "şişman, iri" biçiminde literal doğrultuda ya da "cesur, sağlam" biçimlerinde yorumlanmıştır. "Esti, yağdı, gürledi; sonra da kapıyı çarpıp çıktı." cümlesindeki "esmek, yağmak, gürlemek" metaforu havanın durumu ile ilişkilendirilerek literal bağlamda açıklanırken, "bu davranışın arkadaşlığımızı yaralayabilir.", "Öfkeni tedavi etmeye çalışmalısın." Bağlamlarında verilen "yaralamak" ve "öfkeyi tedavi etmek" metaforları "tamamen bitirmek" gibi keskin yorumlara neden olmuştur. Fakat genel olarak değerlendirildiğinde grupların metaforları hatırlama ve yorumlama bakımından başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Bu başarının nedeni ise büyük ölçüde, bu tür ifadelerin günlük dilde sık kullanılıyor olması, buna bağlı olarak öğrencilerin söz konusu metaforlara aşinalık düzeyinin yüksekliğidir.

4.2. DUYGU DEYİMLERİNİ HATIRLAMAYA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

İkinci Alt Problem: Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak figüratif dil öğretimi yapılan grupla geleneksel öğretim yapılan grup arasında, duygularla ilgili deyimleri hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu sorunun analizinde, son test olarak kullanılan Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi (DDHT)'nden elde edilen veriler değerlendirilecektir. DDHT'te deneysel çalışmada yer alan " gözü gönlü açılmak, yüzünde güller açmak, içini dökmek (mutluluk), surat asmak, diş bilemek, dik dik bakmak (öfke), başından aşağı kaynar sular dökülmek, burnunun direği sızlamak, boğazına dizilmek (üzüntü)" deyimleri bulunmaktadır. Söz konusu deyimlerin her biri farklı bir kavramsal anahtar ile ilişkilidir. Son testte, deney ve kontrol gruplarına bu deyimlerin cümle bağlamında sunulduğu kâğıtlar dağıtılarak

öğrencilerden, koyu yazılmak suretiyle belirginleştirilen deyimlerin anlamını tahmin ederek yazmaları istenmiştir. Grupların cevapları değerlendirilirken "deyimi beklendiği şekilde açıklayan, deyimi figüratif bir ifadeyle açıklayan (sözgelimi bağlama uygun başka bir deyimle), deyimi uygun bir örnekle açıklayan" öğrencilerin cevapları doğru olarak kabul edilmiştir. Değerlendirme sonucunda gruplara dair ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 12: Son Test 2 Sonuçları

DEYİM	DENEY GRUBU DOĞRU CEVAP		KONTROL GRUBU DOĞRU CEVAP	
	SAYI	YÜZDE	SAYI	YÜZDE
gözü gönlü açılmak	16	100	14	87,5
diş bilemek	16	100	10	62,5
başından aşağı kaynar sular dökülmek	16	100	8	50
yüzünde güller açmak	16	100	16	100
surat asmak	16	100	15	93,75
burnunun direği sızlamak	8	50	10	62,5
boğazına dizilmek	8	50	13	81,25
içini dökmek	8	50	13	81,25
dik dik bakmak	16	100	11	68,75

Yukarıdaki tabloda yer alan sonucun analizinde ilişkisiz ölçümler t testinden yaralanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Gruplarının Duygu Deyimlerini Hatırlamaya İlişkin Son Test Puanları İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
1. Deney	16	97.91	.044	30	5.291	.000
2. Kontrol	16	76.38	.156			

* p<.0.5 anlamlı

Tablo 13'te deney ve kontrol gruplarının öğretim süreci sonunda duygu deyimlerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Öğretim süreci sonunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten elde edilen verilerine göre deney gurubu öğrencilerinin puan ortalamaları (97.91), klasik öğretimle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ise (76.38)'dir. Her iki grup arasında duygu deyimlerine ilişkin dil becerisi bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin son test toplam puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Her iki grup arasında duygu deyimlerine ilişkin dili kullanma becerileri bakımından [t(30) = 5.921, p<.05] deney gurubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, Kavramsal Anahtar Modeli aracılığıyla öğrendikleri deyimleri hatırlama oranları %97,9'dur. Aynı deyimleri klasik yöntemle öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama oranları ise %76,3'tür. Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak verilen figüratif dil eğitimi, duygularla ilgili deyimleri hatırlama bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Son Test-2 sonuçlarının yer aldığı Tablo 12'ye göre deney grubu, testte yer alan 9 sorudan ortalama 8,81'ini, kontrol grubu ise 6,87'sini doğru cevaplandırmıştır. Deney grubunda cevaplanamayan sorular "burnunun direği sızlamak, boğazına dizilmek, içini dökmek" deyimlerine ilişkindir. Bu grupta hata sayısı yalnızca 3 olduğu için herhangi bir soruda yoğunlaşma

tespit etmek mümkün değildir. Kontrol grubunda hata sayısı 34'tür. Bu sayının deyimlere dağılımı ise şöyledir:

Tablo 14: Son Test 2 Hata Dağılım Tablosu

DEYİM	DENEY GRUBU DOĞRU CEVAP	
	SAYI	YÜZDE
başından aşağı kaynar sular dökülmek	8	50
diş bilemek	6	37,5
burnunun direği sızlamak	6	37,5
dik dik bakmak	5	31,25
boğazına dizilmek	3	18,75
içini dökmek	3	18,75
gözü gönlü açılmak	2	12,5
surat asmak	1	6,25
yüzünde güller açmak	0	0

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere kontrol grubunda en çok "başından aşağı kaynar sular dökülmek" deyiminde hata yapılmıştır. Bu deyime verilen cevaplar şöyledir: korkmak (3), rahatlamak ve korkmak (1), meraklanmak (1), sinirlenmek (1), içi boşalmak (1), boş (1). Öğrenciler test öncesinde soruları cevapsız bırakmamaları konusunda bilgilendirildikleri hâlde 1 öğrenci cevap sütununu boş bırakmış; 1 öğrenci "içi boşalmak" biçiminde, deyimin kullanımından tamamen bağımsız bir cevap vermiş[1]; 1 öğrenci deyimi, rahatlamak ve korkmak biçiminde birbirleriyle ilişkili olmayan kavramlarla açıklamış; diğer öğrenciler ise deyimi, "korkmak, sinirlenmek, meraklanmak" gibi kavramlarla izah etmiştir. Bunlar arasından "korkmak, sinirlenmek, meraklanmak (endişe etmek anlamında düşünüldüğünde)" açıklamaları, deyimin "üzüntülü veya kötü bir olay karşısında birdenbire büyük bir sıkıntı duymak" biçimindeki kullanımıyla ilişkilendirilebilirse de burada öğrenciler deyimin temel olarak ilişkili olduğu "üzüntü" duygusuyla

[1] "İçi boşalmak" deyimi TDK Deyimler Sözlüğü'nde "önemi ve anlamı kalmamak" biçiminde açıklanmaktadır.

ilgili vurguyu yakalayamamışlardır. Aslına bakılırsa öğrenciler, deyimin içinde geçtiği cümle aracılığıyla olumsuz bir durumun betimlendiğini hissetmekte fakat deyimin anlamına odaklanmak yerine deneyimleri ve hayal güçleriyle bağlamı, farklı durumları da içine alacak şekilde genişletmektedirler.

Öğrencilerin "diş bilemek" deyimini açıklamada kullandıkları ifadeler ise şöyledir: arkasını dönmek (2), küsmek (1), kötü (1), dışlamak (1), suç vermek (1). Burada "arkasını dönmek" ile "küsmek", "suç vermek" ile "suçlamak" kastedilmektedir. Cevaplarda, deyimin "kötülük yapmak için fırsat beklemek, hıncını gösterir bir durum almak" anlamlarıyla ilişkilendirilebilecek ifadeler yer almakla birlikte bunlar, öğrencilerin deyimin anlamına ilişkin çok genel bir tahminde bulunduklarını, bu genel tahminden yola çıkarak yorum yaptıklarını göstermektedir. Daha açık bir ifadeyle, öğrenciler "Bütün arkadaşları ona diş biliyor." bağlamından arkadaşlık ilişkilerine dair bir sorunun varlığı mesajını almakta, böyle bir durumda kendi tutum ve davranışlarının ne olduğunu düşünerek bunlardan örnek vermektedirler.

Testte yer alan deyimlerden biri de "burnunun direği sızlamak"tır. Bu deyime ilişkin açıklamalar "korkmak (5), meraklandırmak (1)" biçimindedir. Burada da "Film hepimizin burnunun direğini sızlattı." cümlesindeki "film" kelimesi öğrencilere deyimin korku ya da merak kavramlarıyla ilgili olduğunu düşündürmüştür. Yukarıdaki örneklerle birlikte düşünüldüğünde öğrencilere yardımcı olmak amacıyla, daha çok bir ipucu niteliğinde oluşturulan bağlamlar, aynı zamanda yanıltıcı da olabilmekte; öğrenciler geçmiş yaşantıları, zihinlerindeki çağrışımsal ilişkiler gibi etkenlerle niyet edilenin dışında bağlamlar oluşturarak yorumlarını bu doğrultuda yapabilmektedir.[2]

Testte yer alan deyimlerden açıklamasında en çok hata yapılanlardan biri de "dik dik bakmak"tır. Bu deyim "çok iyi bakmak (dikkatlice bakmak), iyice bakmak (2), gözünü ayırmamak, gözleri dalmak" biçiminde

[2] Bu durumun iki dilli bireylere özgü nitelikler taşıyıp taşımadığı araştırılması gereken bir konudur.

açıklanmıştır. “Annem kardeşime dik dik baktı.” bağlamında verilen deyim, öğrenciler tarafından öfke duygusuyla bağlantısız biçimde izah edilmiştir. “Gözleri dalmak” açıklamasını bir kenara bırakacak olursak diğer dört cevap, muhtemelen “dik dik” ikilemesinin etkisi sonucu, bakma eyleminin pekiştirilmesiyle ilgili kavramlarla ifade edilmiştir.

Çalışmada yer alan “boğazına dizilmek” deyimi 1 öğrenci tarafından “bakımsız olmak” biçiminde açıklanmıştır. Burada “Çocukların hâlini görünce yediklerim boğazıma dizildi.” bağlamında verilen deyim, odak noktası çocuklara kaydırılarak çocukların bakımsızlığı biçiminde yorumlanmıştır. Bir başka deyişle bağlam, gerektiği biçimde değerlendirilememiştir. Diğer iki hatalı cevap ise “midesini ağrıtmak” biçimindedir. Deney grubunda da bu deyim 1 öğrenci tarafından “yemeğin yanında içecek konmaması” olarak açıklanmıştır. Görüldüğü üzere bunlar deyimin tamamen literal yorumuna yöneliktir. Literal yorumda “üzüntü, kaygı vb. sebeplerle isteksiz yemek, iştahı kesilmek” anlamındaki “deyimin, literal ve figüratif anlamı aynı anda taşıyor olmasının; bir başka deyişle deyimin tevriyeye dayanıyor olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

“İçini dökmek” deyimi bir öğrenci tarafından cevapsız bırakılmış, iki öğrenci tarafından “üzülmek” biçiminde açıklanmıştır. Deyimin üzüntü duygusuyla ilişkilendirilmesinde “dökmek” kelimesinin olumsuz çağrışımlarının etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu deyim, deney grubunda da 1 öğrenci tarafından hatalı açıklanmıştır. Deney grubundaki öğrenci “Keşke demeseydim, sinirlendi.” biçiminde bir açıklama yaparak bir “iç dökme” eylemi sonrasında yaşanabilecek pişmanlığa odaklanmakta, davranışının arkadaşını sinirlendirebileceğini düşünerek kendisini ona ihanet etmiş gibi hissetmektedir.

Testte “Biraz dolaştık, gözümüz gönlümüz açıldı.” cümlesiyle verilen “gözü gönlü açılmak” deyimi ise bağlamda yer alan sebep-sonuç ilişkisinden sebep kısmına odaklanılarak “dışarı çıkmak, dışarıyı görmek” biçiminde

açıklanmıştır. “Surat asmak” deyimi 1 öğrenci tarafından boş bırakılırken, “yüzünde güller açmak deyimi” bütün öğrenciler tarafından doğru yorumlanmıştır. Bunda, elimizde herhangi bir istatistiksel veri olmasa da, muhtemelen deyimin kullanım sıklığı ve buna bağlı olarak öğrencilerin deyime aşinalık durumları etkili olmuştur.

Yukarıda ayrıntılı biçimde ele almaya çalıştığımız sonuçları genel olarak değerlendirecek olursak Kavramsal Anahtar Modeli’ne dayalı olarak verilen figüratif dil öğretiminin, daha önce karşılaşılan deyimleri hatırlama bakımından deney grubu lehine olumlu sonuçlar doğurduğunu söyleyebiliriz. Kontrol grubuna ait hata analizinden çıkan en önemli sonuç ise bu grubun cümle içinde verilen deyimlerle ilgili bağlam ipuçlarını iyi değerlendiremediğidir. Bu noktada, “Deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığı doğuran Kavramsal Anahtar Modeli’nden bağımsız olarak grupların bağlam ipuçlarını değerlendirme açısından gösterdiği başarı mıdır? Kavramsal Anahtar Modeli, aynı zamanda bağlam ipuçlarının iyi değerlendirilmesini sağlayan bir model midir?” soruları akla gelmektedir. Grupların yaş ortalaması, sosyal çevre, devam ettikleri okullar, akademik başarıları, Türkçe derslerine katılımları gibi değişkenlerin benzer olduğu düşünüldüğünde, Kavramsal Anahtar Modeli’nin bu konuda etkili olduğu düşünülebilir. Zira deney grubundaki öğrenciler, özellikle hazırlık niteliğindeki çalışmalarla deyimlerin arka planındaki “ÖFKE YERİNE KAŞLARI ÇATMA, DİŞLERİ SIKMA” gibi metonimileri ve “ÜZÜNTÜ AŞAĞIDADIR, MUTLULUK YUKARIDADIR” gibi metaforları bir resim ya da bir durumun betimlenmesi şeklinde zihinlerine yerleştirmektedir. Bağlam bilgisinin bir parçası olan bu resim ve durumlar, karşılaşılan deyimin cümle içindeki sınırlı bağlamını zenginleştirmekte; öğrencinin yalnızca cümledeki bağlamdan değil, daha önce oluşan bağlamdan da yararlanarak deyimi yorumlamasını beraberinde getirmektedir. Deney grubu lehine farklılığı doğuran temel sebep de bu olmalıdır. Hata analizinin ortaya koyduğu sonuçlardan biri de kontrol grubu öğrencilerinin bağlamı ilk göze çarpan veriler doğrultusunda değerlendirdiğidir. Bundan kasıt “Film hepimizin

burnunun direğini sızlattı” gibi bir bağlamda doğrudan en belirgin öge olan “film” kelimesine odaklanılarak “Korku filmi, filmin sonunu merak” şeklinde ilişkiler kurulmasıdır. Bunun sebebi muhtemelen kontrol grubundaki öğrencilerin az çaba harcamalarıdır. Oysa deney grubu öğrencileri, uygulama sırasında adeta bir matematik problemi çözer gibi deyim çözümleme deneyimi kazandığı için kendilerine daha çok güvenmekte, deyim yerindeyse pes etmemektedir. İki grup arasında farklılık yaratan faktörlerden biri olarak bu psikolojik etkiyi de dikkate almak gereklidir.

4.3. DUYGU DEYİMLERİNİ YORUMLAMAYA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Üçüncü Alt Problem: Kavramsal Anahtar Modeli’ne dayalı olarak figüratif dil öğretimi yapılan grupla geleneksel öğretim yapılan grup arasında, duygularla ilgili deyimleri yorumlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu alt sorunun analizinde, son test olarak kullanılan Duygu Deyimlerini Yorumlama Testi (DDYT)’nden elde edilen veriler değerlendirilecektir. DDYT’te deneysel çalışmada yer almayan “yüreği hafiflemek, etekleri zil çalmak, ayakları yerden kesilmek (mutluluk), cini cinini yemek, yüzünü sallandırmak, diş gıcırdatmak (öfke), ağırına gitmek, ateş düşmek, tavan başına çökmek (üzüntü)” deyimleri bulunmaktadır. Söz konusu deyimlerin her biri farklı bir kavramsal anahtar ile ilişkilidir. Son testte, deney ve kontrol gruplarına bu deyimlerin cümle bağlamında sunulduğu kâğıtlar dağıtılarak öğrencilerden, koyu yazılmak suretiyle belirginleştirilen deyimlerin anlamını tahmin ederek yazmaları istenmiştir. Değerlendirme sonucunda gruplara dair ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 15: Son Test 3 Sonuçları

DEYİM	DENEY GRUBU DOĞRU CEVAP		KONTROL GRUBU DOĞRU CEVAP	
	SAYI	YÜZDE	SAYI	YÜZDE
ağırına gitmek	15	93,75	5	31,25
cini cinini yemek	6	37,5	8	50
yüreği hafiflemek	16	100	15	93,75
yüzünü sallandırmak	14	87,5	12	75
tavan başına çökmek	12	75	4	25
etekleri zil çalmak	14	87,5	7	43,75
ateş düşmek	9	56,25	11	68,75
ayakları yerden kesilmek	8	50	1	6,25
diş gıcırdatmak	7	43,75	6	37,5

Değerlendirme sonucunda gruplara dair ortaya çıkan sonucun analizinde ilişkisiz ölçümler t testinden yaralanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Gruplarının Duygu Deyimlerini Yorumlamaya İlişkin Son Test Puanları İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
1. Deney	16	77.08	1.48	30	4.452	.000
2. Kontrol	16	52.77	1.59			

* p<.0.5 anlamlı

Tablo 16'da deney ve kontrol gruplarının öğretim süreci sonunda duygu deyimlerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Öğretim süreci sonunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten elde edilen verilerine göre deney gurubu öğrencilerinin puan ortalamaları (77.08), klasik öğretimle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ise (52.77)'dir. Her iki grup arasında duygu deyimlerine ilişkin dil becerisi

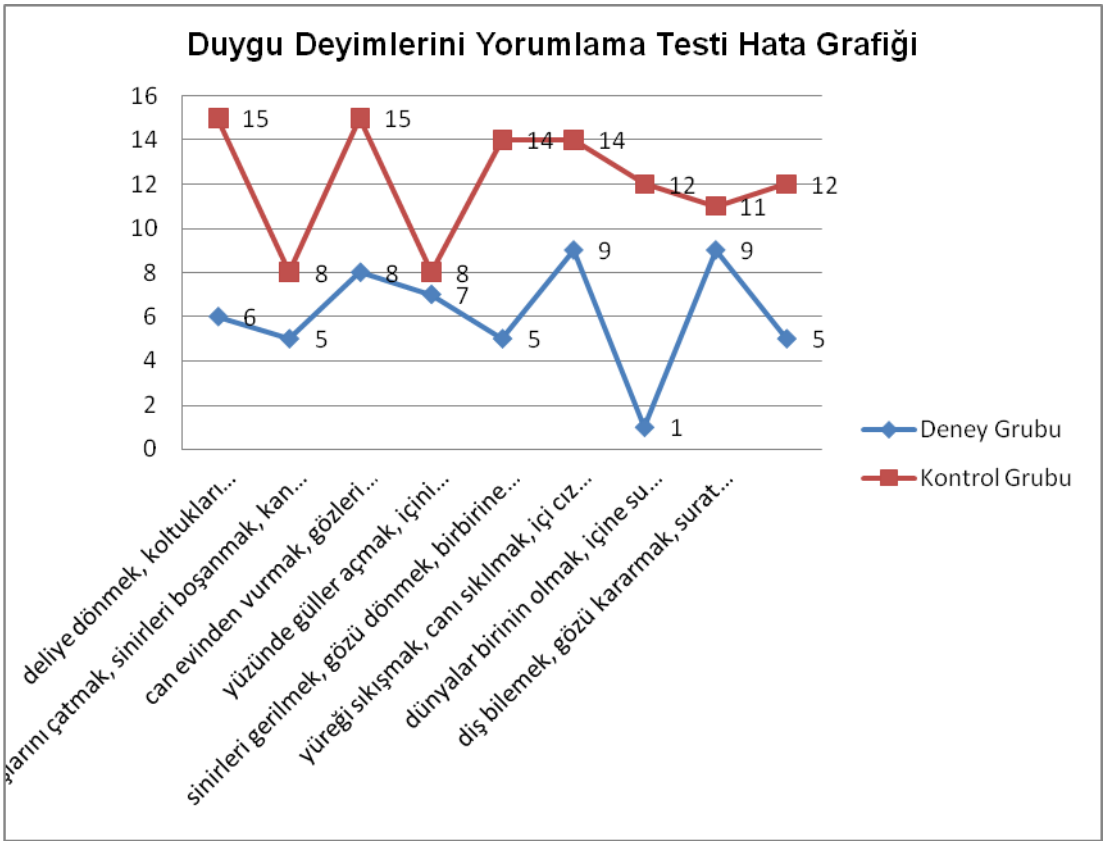
bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin son test toplam puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Her iki grup arasında duygu deyimlerine ilişkin dili kullanma becerileri bakımından [t(30) = 4.452, p<.05] deney gurubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, duygularla ilgili deyimleri doğru yorumlama oranları %77, kontrol grubu öğrencilerinin ise %52,7'dir. Bir başka deyişle, Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak verilen figüratif dil eğitimi, duygularla ilgili yeni karşılaşılan deyimleri yorumlama bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Son Test-3 sonuçlarının yer aldığı tabloya göre deney grubu, testte yer alan 9 sorudan ortalama 6,93'ünü, kontrol grubu ise 4,75'ini doğru cevaplandırmıştır. Deney grubunda toplam hata sayısı 33, kontrol grubunda 68'dir. Bu sayının deyimlere dağılımı ise şöyledir:

Tablo 17: Son Test 3 Hata Dağılım Tablosu

DEYİM	DENEY GRUBU DOĞRU CEVAP		KONTROL GRUBU DOĞRU CEVAP	
	SAYI	YÜZDE	SAYI	YÜZDE
ağırına gitmek	1	6,25	4	25
cini cinini yemek	10	62,5	8	50
yüreği hafiflemek	0	0	1	6,25
yüzünü sallandırmak	2	12,5	4	25
tavan başına çökmek	4	25	12	75
etekleri zil çalmak	2	12,5	9	56,25
ateş düşmek	4	25	5	31,25
ayakları yerden kesilmek	8	50	15	93,75
diş gıcırdatmak	2	12,5	10	62,5

Deney ve kontrol gruplarının hatalarındaki çakışma ve ayrışmayı gösteren grafik ise aşağıdadır:



Grafik 1: Duygu Deyimlerini Yorumlama Testi Hata Grafiği

Yukarıdaki grafikten de anlaşılacağı üzere her iki grupta da en çok "ayakları yerden kesilmek" deyiminde hata yapılmıştır. Bu deyim deney grubunda "biri tarafından kırılmak (2), korkmak (2), üzülüp bir daha görüşmemek, yerden uzaklaşmak, bir yere oturup ayakları havada kalmak, bıkkınlık sonucu uğraşmaktan vazgeçmek" biçiminde; kontrol grubunda üzmek/üzülmek (5), ayağını yerden kesmek (2), burnundan getirmek, sıkıntıya sokmak, kötü olmak, konuşmak, artık gelmemek, sinirlendirmek, heyecanlanmak" biçiminde yorumlanmıştır. Kontrol grubunda 1 öğrenci cevap vermemiştir. Çok açık bir şekilde MUTLULUK YERDEN UZAK OLMAKTIR, YÜKSELMEKTİR kavramsal anahtarıyla ilişkili olmasına rağmen hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencileri deyimi olumsuz kavramlarla açıklama yoluna gitmiştir. Bunda deyimde yer alan "kesilmek" kelimesi etkili olmuştur. Ayrıca deyim her iki grupta da "ayakların gerçekten yerden kesilmesi" biçiminde literal olarak yorumlanmıştır. Bu noktada dikkat

çekici bir husus da deyimin “ayağını kesmek” deyimi ile karıştırılmış olmasıdır. Bu karışıklık “bir daha görüşmemek, artık gelmemek” gibi yorumlara neden olmuştur.

Hata ortalaması bakımından her iki grupta da öne çıkan bir diğer deyim ise “tavan başına çökmek” deyimidir. Bu deyim deney grubunda “sinirlenmek/sinirleri alt üst olmak, başı dönmek, başı derde girmek” biçiminde; kontrol grubunda “sinirlenmek (5), korkmak (5), strese girmek (2)” biçiminde yorumlanmıştır. Deney grubunun hata sayısı (4) ile kontrol grubunun hata sayısı (10) arasında belirgin bir farklılık bulunmakla birlikte her iki gruptaki öfke duygusuyla ilgili yorumlar yapılmıştır. Bu, muhtemelen deyimin içinde geçtiği “Beni suçlayınca tavan başıma çöktü.” cümlesindeki “suçlamak” kelimesi nedeniyledir. Deyimin korku ile ilişkilendirilmesi ise literal bağlamda düşünüldüğünde “tavan başına çökmek” ifadesinin dehşetli bir durumu anlatıyor olması sebebiyledir. Yine her iki grupta da olumsuz kavramlara yönelik yorumlar öne çıkmıştır.

“Ayakları yerden kesilmek” ve “tavan başına çökmek” deyimlerinin yanı sıra her iki grupta da “cini cinini yemek” deyimine ilişkin hatalı yorumların sayısı (D-10/K-8) dikkat çekmektedir. Bu deyim aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinde daha çok hata yaptığı tek deyimdir. Deyime yapılan yorumlar gruplara göre şöyledir: “deney grubu: içi içini yemek (4), rahatsız olmak (2), sıkılmak, pişman olmak 2, acıkmak; kontrol grubu: içi içini yemek (3), kendini yemek (2), merak etmek, çok yemek, boş” biçimindedir. Burada en dikkat çekici husus, “ayakları yerden kesilmek ve ayağını kesmek” deyimlerindekine benzer şekilde “cini cinini yemek ve içi içini yemek” deyimleri arasında dilbilgisel yapıdaki benzerlik nedeniyle bağlantı kurulmuş olmasıdır. Bu da modelin uygulanışı sırasında dilbilgisel yapıları da dikkate almak gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

En az hata oranı esas alındığında her iki grupta da örtüşen deyimler ise “yüreği hafiflemek (D-0/K-1), ağırına gitmek (D-1/K-4), yüzünü sallandırmak (D-2/K-4)”tır. Bunda deyimlerin içinde geçtiği “Bu sözler biraz ağırıma gitti.” ve “Gerçekleri öğrendim, yüreğim hafifledi.” cümlelerindeki “ağır” ve “hafif” kelimelerinin etkili olduğunu düşünebiliriz. Fakat “yüzünü sallandırmak” deyimi “Ne oldu yine, niye yüzünü sallandırdın?” biçiminde çok açık bir bağlamda verilmemiş olmasına rağmen grupların hata oranlarının düşük olması dikkate değerdir. Bu noktada öğrencilerin söz konusu deyimlere aşinalık durumlarının da belirlenmesi gerektiği düşünülebilir. Hata sayısı çok düşük olmamakla birlikte grupların hata yapma oranı bakımından birbirine yaklaştığı bir diğer deyim (D-4/K-5) ise “ateş düşmek” deyimidir. Bu deyim de “ateş” kelimesi nedeniyle her iki grupta “üzülmek, korkmak, endişelenmek, meraklanmak” gibi kavramlar ile açıklanmıştır.

Hata sayısı bakımından gruplar arasındaki en belirgin fark “etekleri zil çalmak (D-2/K-9)” ve “diş gıcırdatmak (D-2/K-10)” deyimlerinde gözlemlenmektedir. Deney grubu öğrencileri “zil” kelimesi nedeniyle “etekleri zil çalmak” deyimini oyun, eğlence, neşe kavramlarıyla ilişkilendirebilirken kontrol grubu öğrencileri, yine verilere dayalı olarak söyleyemesek de, deyimin kapalılığı nedeniyle “şık giyinmek, eteklerinde zil olmak, (etek) küçük gelmek, (etek) güzel olmak” gibi daha ziyade literal anlama dayalı yorumlarda bulunmuştur.[3] “Diş gıcırdatmak” deyiminde de benzer bir durum söz konusudur. Deney grubu ÖFKE YERİNE DİŞ SIKMA kavramsal anahtarı yardımıyla deyimi büyük ölçüde doğru yorumlarken kontrol grubu öğrencileri “ağlamak, üzülmek, huysuzluk yapmak” gibi çok genel, hatta “dişlerini göstermek” gibi literal yorumlar yapabilmektedir.

[3] Bu, “Kavramsal anahtar farkındalığı gelişen bir grup ile böyle bir fakındalığı olmayan bir grup arasında kapalı deyimleri yorumlama bakımından farklılık var mıdır?” sorusunu da akla getirmektedir.

4.4. DUYGULARLA İLGİLİ DEYİMLERDEKİ NÜANSLARI BELİRLEMEYE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Dördüncü Alt Problem: Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak figüratif dil öğretimi yapılan grupla geleneksel öğretim yapılan grup arasında, aynı duygunun ifadesinde kullanılan deyimler arasındaki nüansları fark etme bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu sorunun analizinde, son test olarak kullanılan Mini Metin Bağlamında Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi (MMBDDHT)'nden elde edilen veriler değerlendirilecektir. Çoktan seçmeli olarak hazırlanan MMBDHT'de deneysel çalışmada yer alan "yüzünde güller açmak, içini ısıtmak, bayram etmek, gözü gönlü açılmak, dünyalar birinin olmak, içine su serpmek, gözleri parlamak, ağzı kulaklarına varmak, deliye dönmek, koltukları kabarmak, bastığı yeri bilmemek, zevkten dört köşe olmak (mutluluk), kaşlarını çatmak, sinirleri boşanmak, kan beynine sıçramak, ağzına geleni söylemek, sinirleri gerilmek, gözü dönmek, birbirine girmek, burnunun yeli harman savurmak, diş bilemek, gözü kararmak, surat asmak, sinir küpü olmak (öfke), can evinden vurmak, gözleri dolmak, ağzının tadı kalmamak, dünya gözüne zindan görünmek, yüreği sıkışmak, canı sıkılmak, içi cız etmek, içine oturmak, burnundan gelmek, dünya başına dar gelmek, belini bükmek, içi içini yemek (üzüntü)" deyimleri bulunmaktadır. Son testte, deney ve kontrol gruplarına bu deyimlerin mini metin bağlamında sunulduğu kâğıtlar dağıtılarak öğrencilerden, dört seçenek arasında, mini metinde betimlenen duygu durumunu en iyi ifade eden deyime ilişkin seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Testin amacı, grupların aynı duygu ile ilgili deyimler arasındaki nüansları ayırt edebilme becerileri açısından farklılık gösterip göstermediğini bulmaktır. Değerlendirme sonucunda gruplara dair ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 18: Son Test 4 Sonuçları

DEYİM	DENEY GRUBU DOĞRU CEVAP		KONTROL GRUBU DOĞRU CEVAP	
	SAYI	YÜZDE	SAYI	YÜZDE
deliye dönmek, koltukları kabarmak, bastığı yeri bilmemek, zevkten dört köşe olmak	10	62,5	1	6,25
kaşlarını çatmak, sinirleri boşanmak, kan beynine sıçramak, ağzına geleni söylemek	11	68,75	8	50
can evinden vurmak, gözleri dolmak, ağzının tadı kalmamak, dünya gözüne zindan görünmek	8	50	1	6,25
yüzünde güller açmak, içini ısıtmak, bayram etmek, gözü gönlü açılmak	9	56,25	8	50
sinirleri gerilmek, gözü dönmek, birbirine girmek, burnunun yeli harman savurmak	11	68,75	2	12,5
yüreği sıkışmak, canı sıkılmak, içi cız etmek, içine oturmak	7	43,75	2	12,5
dünyalar birinin olmak, içine su serpmek, gözleri parlamak, ağzı kulaklarına varmak	7	43,75	5	31,25
diş bilemek, gözü kararmak, surat asmak, sinir küpü olmak	11	68,75	4	25

Değerlendirme sonucunda gruplara dair ortaya çıkan sonucun analizinde ilişkisiz ölçümler t testinden yaralanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Deney ve Kontrol Gruplarının Duygu Deyimleri Arasındaki Nüansları Belirlemeye İlişkin Son Test Puanları İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
1. Deney	16	61.80	1.94	30	5.761	.000
2. Kontrol	16	24.30	1.73			

* p<.0.5 anlamlı

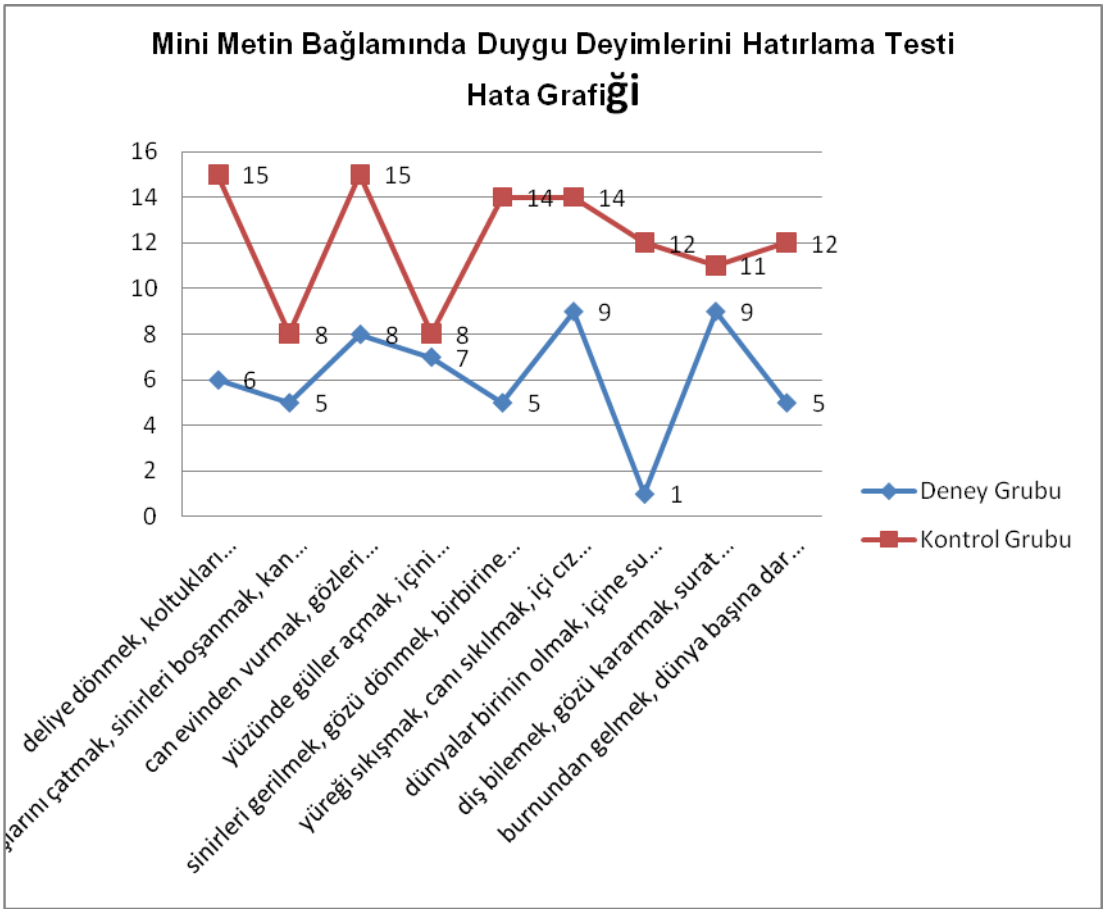
Tablo 19'da deney ve kontrol gruplarının öğretim süreci sonunda duygu deyimlerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Öğretim süreci sonunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten elde edilen verilerine göre deney gurubu öğrencilerinin puan ortalamaları (61.80), klasik öğretimle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ise (24.30)'dur. Her iki grup arasında duygu deyimlerine ilişkin dil becerisi bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin son test toplam puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Her iki grup arasında duygu deyimlerine ilişkin dili kullanma becerileri bakımından [t(30) = 5.761, p<.05] deney gurubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak verilen figüratif dil eğitimi, aynı duyguyla ilgili nüansları ayırt edebilme bakımından, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Son Test-4 sonuçlarının yer aldığı Tablo 18'e göre deney grubu, testte yer alan 9 sorudan ortalama 5,56'sını, kontrol grubu ise 2,18'ini doğru cevaplandırmıştır. Deney grubunda toplam hata sayısı 55, kontrol grubunda 109'dur. Bu sayının deyimlere dağılımı ise şöyledir:

Tablo 20: Son Test 4 Hata Dağılım Tablosu

DEYİM	DENEY GRUBU HATA		KONTROL GRUBU HATA	
	SAYI	YÜZDE	SAYI	YÜZDE
deliye dönmek, koltukları kabarmak, bastığı yeri bilmemek, zevkten dört köşe olmak	6		15	
kaşlarını çatmak, sinirleri boşanmak, kan beynine sıçramak, ağzına geleni söylemek	5		8	
can evinden vurmak, gözleri dolmak, ağzının tadı kalmamak, dünya gözüne zindan görünmek	8		15	
yüzünde güller açmak, içini ısıtmak, bayram etmek, gözü gönlü açılmak	7		8	
sinirleri gerilmek, gözü dönmek, birbirine girmek, burnunun yeli harman savurmak	5		14	
yüreği sıkışmak, canı sıkılmak, içi cız etmek, içine oturmak	9		14	
dünyalar birinin olmak, içine su serpmek, gözleri parlamak, ağzı kulaklarına varmak	1		12	
diş bilemek, gözü kararmak, surat asmak, sinir küpü olmak	9		11	
burnundan gelmek, dünya başına dar gelmek, belini bükmek, içi içini yemek	5		12	

Deney ve kontrol gruplarının hatalarındaki çakışma ve ayrışmayı gösteren grafik ise aşağıdadır:



Grafik 2: Mini Metin Bağlamında Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi Hata Grafiği

Yukarıdaki grafikten de anlaşılacağı üzere deney ve kontrol grupları hata oranı bakımından en çok "Ahmet Bey, fakir bir adam. Kalabalık bir ailesi var. Zengin olma ümidiyle yılbaşında piyango bileti aldı. Ailece televizyon seyrederken büyük ikramiyenin kendisine çıktığını öğrendi. 'Yaşasın, zengin olduk!' diye bağırınca evdekiler de sevinç çığlıkları atarak hoplayıp zıplamaya başladı." mini metni bağlamındaki deyimlerle ilgili soruda birbirine yaklaşmıştır. Burada her iki gruptaki öğrenciler de mini metin bağlamındaki "sevinç çığlıkları atarak hoplayıp zıplamak"la ilgili kısmı gözden kaçırarak "düğün bayram etmek" deyimi yerine sırasıyla "gözü gönlü açılmak (D-3/K-5), yüzünde güller açmak (D-2/K-2), içini ısıtmak (D-2/K-1)" deyimlerini işaretlemiştir.

Grupların hata oranı bakımından birbirine yaklaştığı diğer deyimler ise ““Ali arkadaşlarıyla oynarken aralarında bir tartışma çıktı. Ali yalnız kaldığı için kendisini koruyamadı ve arkadaşlarından dayak yedi. Bu duruma üzülüp sinirlenen Ali, arkadaşlarını cezalandırmak istiyor. Bunun için uygun bir fırsat arıyor.” ile “Bir alışveriş merkezine gittiniz. Arabanızı otoparka bıraktınız. Alışverişten sonra park yerine geldiniz. O da ne? Birileri arabanıza çarpıp kaçmış. Babanız bunu görünce birdenbire çok sinirlendi.” mini metinleri bağlamında verilmiştir. Burada ilk metindeki “cezalandırmak için fırsat kollamak” ayrıntısını kaçıran gruplar sırasıyla “sinir küpü olmak (D-5/K-7), surat asmak (D-3/K-3), gözü kararmak (D-1/K-1)” deyimlerini işaretlemişlerdir. İkinci metinde ise iki gruptaki öğrenciler de olayın mini metinde geçmeyen aşamasından hareketle yorum yapmışlar, böyle bir durumda öfkelenen insanın kaba sözler sarf etmiş olduğunu varsayarak “kan beynine sıçramak” deyimi yerine belirgin biçimde “ağzına geleni söylemek (D-4/K-5)” deyimini tercih etmişlerdir. Grupların hata oranı bakımından birbirine yaklaştıkları bu üç soruda çeldiricilerin hem deney hem de kontrol grubunda hemen hemen aynı etkiyi göstermesi, her iki grubun da benzer bir mantıkla hareket etmiş olduğunu göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Grupların hata oranı bakımından birbirinden ayrıştığı ilk üç deyim ise sırasıyla “Aileniz Almanya’ya taşınmaya karar verdi. Siz de orada Almanca eğitim veren bir okula gideceksiniz. Almanca bilmediğiniz için endişelisiniz. Fakat gideceğiniz okulda çok sayıda Türk öğrenci olduğunu öğrenince rahatlıyorsunuz.”, “Anneniz bir yemek yarışmasına katıldı. Yarışma için yaptığı pasta çok beğenildi ve birincilik ödülünü aldı. Böyle lezzetli yiyecekler yapan bir anneniz olduğu için seviniyor ve gurur duyuyorsunuz.” ve ““FC ANADOL[4], dün çok önemli bir maça çıktı. Fakat futbolcular o kadar kötü oynadılar ki maç 10-0 yenilgiyle sonuçlandı. Bu duruma çok kızan teknik direktör soyunma odasında futbolcuları önce azarladı. Fakat öfkesi bir türlü

[4] FC ANADOL (Futbol Club Anadol), Belçika’ya gelen Türk maden işçileri tarafından kurularak 1968’de resmî olarak lige katılan bölgenin önde gelen futbol kulüplerinden biri.

geçmedi. Sporculara küfretmeye başladı. Hatta ‘Geberteceğim sizi!” diye bağırarak birkaç tanesine de tekme tokat girişti. Adamı zor tuttular, yoksa bütün futbolcuları dövecekti.” mini metinleri bağlamında verilmiştir. İlk metinde, deney grubundaki 1 öğrenci “içine su serpmek” deyimi yerine “ağzı kulaklarına varmak” deyimini işaretlemiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise sırasıyla “gözleri parlamak, dünyalar birinin olmak, ağzı kulaklarına varmak” deyimlerini işaretlemişlerdir. Bu soruda kontrol grubu öğrencileri, belirgin bir şekilde duygunun endişeden rahatlamaya doğru değiştiğiyle ilgili ayrıntıları kaçırarak sonuca odaklı cevap vermişlerdir. İkinci metinde, deney grubu öğrencileri “koltukları kabarmak” deyimi yerine “gurur” ile ilgili ayrıntıyı kaçırarak sırasıyla “zevkten dört köşe olmak (2), bastığı yeri bilmemek (2), deliye dönmek (1)”; kontrol grubu öğrencileri de “deliye dönmek (6), zevkten dört köşe olmak (5), bastığı yeri bilmemek (1)” deyimlerini işaretlemişlerdir. Deney grubunda, her türlü duygunun en üst derecesini yansıtan “deliye dönmek” deyimini yalnızca 1 öğrenci, kontrol grubunda ise 6 öğrenci işaretlemiştir. Üçüncü metinde, deney grubu öğrencileri “birbirlerine girmek (2), sinirleri gerilmek (2), burnunun yeli harman savurmak (1)”; kontrol grubu öğrencileri ise sinirleri gerilmek (10), burnunun yeli harman savurmak (3), birbirine girmek (2)” deyimlerini işaretlemiştir. Burada en dikkat çekici husus, kontrol grubu öğrencilerinin en uzak çeldiriciyi işaretlemiş olmalarıdır zira “sinirleri gerilmek”, mini metinde anlatılanın aksine aşırı öfkeden çok öfkelenmeye hazır bir ruh hâli içinde olmayı anlatmaktadır.

Yukarıdaki verileri genel olarak yorumlayacak olursak deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre, belli bir durumla en iyi örtüşen deyimi belirleme açısından daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak her iki grupta da bağlam içinde kilit noktadaki ayrıntıların kaçırılması, bir başka deyişle bağlamı oluşturan olay ve durum basamaklarının tamamının bir arada değerlendirilememesi ve bağlamda yer almayan unsurların kişisel deneyimlerden hareketle metne dâhil edilmesi gibi nedenlerle hatalar yapılmıştır. Bu noktada, okuduğunu anlama sürecini bir

parçası olarak bağlam ipuçlarını değerlendirme becerisinin geliştirilmesi gerektiği bir kez daha kendini göstermektedir.

4.5. DUYGU ALANI DIŞINDAKİ DEYİMLERİ YORUMLAMAYA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Beşinci Alt Problem: Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak figüratif dil öğretimi yapılan grupla geleneksel öğretim yapılan grup arasında, duygu alanı dışındaki deyimleri yorumlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu alt problemin analizinde, son test olarak kullanılan Deyim Yorumlama Testi (DYT)'den elde edilen veriler değerlendirilecektir. Organ adları ile ilgili 10, nispeten kapalılık özelliği taşıyan 5 olmak üzere toplam 15 deyimden oluşan bu testte, deneysel çalışma sürecinde yer almayan "el ayak çekilmek, göz açtırmamak, ağzına bakmak, burnu sürtülmek, ayak kesmek, dizlerinin bağı çözülmek, diline dolamak, kafa patlatmak, göbeği çatlamak, kulak kabartmak, tükürdüğünü yalamamak, sudan çıkmış balığa dönmek, körler mahallesinde ayna satmak, kendi yağıyla kavrulmak, daldan dala konmak" deyimleri bulunmaktadır. Son testte, deney ve kontrol gruplarına bu deyimlerin cümle bağlamında sunulduğu kâğıtlar dağıtılarak öğrencilerden, koyu yazılmak suretiyle belirginleştirilen deyimlerin anlamını tahmin ederek yazmaları istenmiştir. Değerlendirme sonucunda gruplara dair ortaya çıkan sonuç aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 21: Son Test 5 Sonuçları

DEYİM	DENEY GRUBU DOĞRU CEVAP		KONTROL GRUBU DOĞRU CEVAP	
	SAYI	YÜZDE	SAYI	YÜZDE
el ayak çekilmek	6	37,5	11	68,75
göz açtırmamak	10	62,5	12	75
ağzına bakmak	1	6,25	0	0
burnu sürtülmek	13	81,25	13	81,25
ayak kesmek	11	68,75	13	81,25
dizlerinin bağı çözülmek	10	62,5	3	18,75
diline dolamak	12	75	12	75
kafa patlatmak	9	56,25	6	37,5
göbeği çatlamak	10	62,5	10	62,5
kulak kabartmak	12	75	6	37,5
tükürdüğünü yalamamak	5	31,25	2	12,5
sudan çıkmış balığa dönmek	1	6,25	0	0
körler mahallesinde ayna satmak	3	18,75	1	6,25
kendi yağıyla kavrulmak	10	62,5	5	31,25
daldan konmak	6	37,5	4	25

Değerlendirme sonucunda gruplara dair ortaya çıkan sonucun analizinde ilişkisiz ölçümler t testinden yaralanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22: Deney ve Kontrol Gruplarının Duygu Alanı Dışındaki Deyimlere İlişkin Son Test Puanları İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
1. Deney	16	49.16	1.61	30	1.676	.104
2. Kontrol	16	40.83	1.16			

* p<.0.5 anlamlı

Tablo 22'de deney ve kontrol gruplarının öğretim süreci sonunda duygu deyimlerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Öğretim süreci sonunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten elde edilen verilerine göre deney gurubu öğrencilerinin puan ortalamaları (49.16), klasik öğretimle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ise (40.83)'tür. Her iki grup arasında duygu alanı dışındaki deyimlere ilişkin dil becerisi bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin son test toplam puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t testi ile sınanmıştır. Her iki grup arasında duygu alanı dışındaki deyimlere ilişkin dili kullanma becerileri bakımından [$t_{(30)} = 1.676$, $p>.05$] anlamlı bir fark yoktur. Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak verilen figüratif dil eğitimi, deneysel çalışmanın konusu dışında kalan deyimlerin yorumlanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu da belli bir konuda kazanılan kavramsal anahtar farkındalığının başka konulara genellenmesiyle ilgili ileri araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

4.6. FİGÜRATİF DİL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR YORUMLAR

Altıncı Alt Problem: Deney grubu ile kontrol grubunun figüratif dil (metafor ve deyim) becerilerinin gelişimine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemin çözümlenmesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney ile kontrol grubu öğrencilerinin son test figüratif dil becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için "ilişkisiz ölçümler t-testi" kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23: Örnekleme Alınan Öğrencilerin Metafor ve Deyim Konularında Son Testten Aldıkları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Konu/Grup		N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
1.Metaforlar	1. Deney	16	93.75	9.37	30	2.166	.038
	2. Kontrol	16	88.13	8.81			
2.Deyimler	1. Deney	16	68.30	6.83	30	5.897	.000
	2. Kontrol	16	47.47	4.74			
Toplam	1. Deney	16	81.03	8.10	30	6.108	.000
	2. Kontrol	16	67.80	6.78			

Tablo 23'te deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında metafor ve deyimlerle ilgili bilgi düzeyleri puan ortalamaları yer almaktadır. Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak yapılan figüratif dil öğretimi sonrasında uygulanan testte öğrencilerin metaforlara ilişkin toplam puan ortalamalarının deney grubu için (93.75); kontrol grubu için de (88.13) olduğu belirlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin konuyla ilgili puan otalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmış ve gruplar arasında [t(30) = 2.166, p <.05] anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin deyimlere ilişkin toplam puan ortalamalarının deney grubu için (68.30); kontrol grubu için de (47.47) olduğu, uygulama sonrasında deyimlerle ilgili hem deney hem de kontrol grubu arasında aynı şekilde anlamlı bir farkın [t(30) = 2.166, p <.05] bulunduğu belirlenmiştir.

Ayrıca, Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak figüratif dil öğretimi sonrasında, genel olarak deney grubu öğrencileri (81.03), kontrol grubundan (67.80) daha yüksek ve anlamlı [t(30) = 6.108, p <.05] başarı sağlamıştır.

SONUÇ

Bu çalışmada 1980'de Lakoff ve Johnson tarafından sistemli biçimde ortaya konan Kavramsal Metafor Teorisi esas alınarak geliştirilen Kavramsal Anahtar Modeli'nin ana dilde metafor ve deyim öğretimindeki etkinliği araştırılmıştır. Ülkemizde bu konuda gerçekleştirilen ilk uygulamalı çalışma olması ve söz konusu modelin ana dili öğretim etkinliklerinde kullanımını ele alması bakımından ilgili literatüre katkı sağlayacağını ümit ettiğimiz bu çalışmadan elde edilen sonuçları şöyle sıralamak mümkündür:

1. Kavramsal Anahtar Modeli, ana dilde metafor öğretimi açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu durum büyük ölçüde, metaforların günlük dilde sık kullanılıyor olmasına bağlıdır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri günlük hayatta sıkça duydukları, bir başka deyişle zaten aşina oldukları bu ifadeleri anlamakta herhangi bir güçlük çekmemişlerdir. Ancak buradan, metaforların öğretimi için özel bir çaba harcanmasına gerek olmadığı sonucu çıkarılmamalıdır. Duygu alanına ilişkin metafor ve deyimleri ele alan bu çalışmada, metaforlar ilgili oldukları duygulara dair kavramsal anahtarlar hakkında bir ön farkındalık oluşturmak üzere kullanılmıştır. Bu hazırlayıcı çalışmalar, şüphesiz deyim öğretimine yönelik etkinliklerin başarıya ulaşmasında olumlu rol oynamıştır.

2. Kavramsal Anahtar Modeli, ana dilde deyim öğretimi açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu farklılık, uygulama sırasında kullanılan deyimleri hatırlama konusunda ortaya çıkmıştır. Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi'nden elde edilen veriler, Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda eğitim alan deney grubu öğrencilerinin, öğrendikleri deyimleri klasik yöntemle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi hatırladığını ortaya koymuştur.

3. Çalışmanın ortaya koyduğu en önemli sonuçlardan biri de belli bir alanda kazanılan kavramsal anahtar farkındalığının transfer edilebilme durumuna ilişkindir. Bunu araştırmak üzere gruplara Duygu Deyimlerini Yorumlama Testi uygulanmıştır. Testte, duygularla ilgili olmakla birlikte deneysel çalışmada bulunmayan deyimlere yer verilmiştir. Test sonuçları, bu konuda da deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, belli bir kavramsal anahtara ilişkin farkındalığın, o kavramsal anahtarla ilgili çok sayıda deyimin daha önce karşılaşılmamış olsa da doğru olarak yorumlanabildiğini göstermesi bakımından önemlidir.

4. Çalışmanın bir diğer sonucu, belli bir konuyla ilgili deyimler arasındaki nüansları fark etme bakımından grupların karşılaştırılmasına ilişkindir. Karşılaştırmada Mini Metin Bağlamında Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi kullanılmıştır. Test sonuçları, Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda eğitim alan deney grubu öğrencilerinin, yakın anlamlı deyimler arasındaki nüansları, klasik yöntemle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi ayırt ettiğini ortaya koymuştur.

5. Çalışmada belli bir konuda kazanılan kavramsal anahtar farkındalığının o konu dışındaki alanlarda etkinliği de araştırılmıştır. Bu amaçla Deyim Yorumlama Testi uygulanmıştır. Testte gruplardan, organ adlarının yanı sıra nispeten kapalı deyimlerin yer aldığı cümleleri yorumlamaları istenmiştir. Burada içerik bakımından duygu alanının tamamen dışında deyimler verilerek öğrencilerin deneysel çalışmada elde ettikleri kazanımları farklı alanlara transfer edebilme becerileri ölçülmüştür. Ancak bu konuda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu da kavramsal anahtar farkındalığı oluşturulmak istenen konuya yönelik ayrı etkinlikler düzenlemek gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

6. Çalışmada 8 haftalık sürede metaforlara ilişkin 35, deyimlere ilişkin 71 etkinliğe yer verilmiştir. Resimlerle ya da hikâyelerle yapılan deyim öğretimi ile karşılaştırıldığında, Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda yapılan eğitimin az zamanda çok sayıda deyim öğretilebilmesine imkân sağladığı görülmüştür.

7. Gruplar arasındaki farklılığı oluşturan önemli etkenlerden biri de bağlama ilişkin ipuçlarının değerlendirilmesi konusunda ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, özellikle hazırlık niteliğindeki çalışmalarla deyimlerin arka planındaki "ÖFKE YERİNE KAŞLARI ÇATMA, DİŞLERİ SIKMA" gibi metonimileri ve "ÜZÜNTÜ AŞAĞIDADIR, MUTLULUK YUKARIDADIR" gibi metaforları bir resim ya da bir durumun betimlenmesi şeklinde zihinlerine yerleştirmektedir. Bağlam bilgisinin bir parçası olan bu resim ve durumlar, karşılaşılan deyimin cümle içindeki sınırlı bağlamını zenginleştirmekte; öğrencinin yalnızca cümledeki bağlamdan değil, daha önce oluşan bağlamdan da yararlanarak deyimi yorumlamasını beraberinde getirmektedir. Bu durum deney grubu lehine farklılık yaratmaktadır.

8. Hata analizinin ortaya koyduğu sonuçlardan biri de kontrol grubu öğrencilerinin bağlamı ilk göze çarpan veriler doğrultusunda değerlendirdiğidir. Bunun sebebi muhtemelen kontrol grubundaki öğrencilerin az çaba harcamalarıdır. Oysa deney grubu öğrencileri, uygulama sırasında adeta bir matematik problemi çözer gibi deyim çözümleme deneyimi kazandığı için kendilerine daha çok güvenmekte, deyim yerindeyse pes etmemektedir. İki grup arasında farklılık yaratan faktörlerden biri olarak bu psikolojik etkiyi de dikkate almak gereklidir.

9. Deyim öğretimi söz konusu olduğunda kavramsal anahtarlar kadar deyimleri oluşturan kelimeler de önemlidir. Kavramsal anahtarların çok açık olduğu durumlarda bile, "ayakları yerden kesilmek" örneğinde görüldüğü üzere, deyimi oluşturan kelimelerin çağrışımları hatalı yorumlara neden olabilmektedir.

10. Deyim öğretiminde dikkate alınması gereken bir başka husus da dilbilgisel yapılardır. ÖFKE DELİLİKTİR kavramsal anahtarıyla ilişkili “cini cinini yemek” deyiminin dilbilgisel yapıdaki benzerlik dolayısıyla üzüntü ile ilgili “içi içini yemek” deyimiyle bağdaştırılmış olması kavramsal anahtarlara ilişkin bilginin tek başına yeterli olmayabileceğini göstermektedir.

Yukarıdaki sonuçları genel olarak değerlendirecek olursak Kavramsal Anahtar Modeli’nin özellikle deyim öğretimi konusunda etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ancak modelin uygulanışı, hangi yaş ve sınıf düzeyinde hangi kavramsal anahtarlar ve deyimlere yer verilebileceği, özellikle de modelin Türkçe dersi müfredatına nasıl entegre edilebileceğiyle ilgili ileri çalışmalara ihtiyaç vardır. Bunun dışında Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda yapılan öğretimin figüratif dil becerilerinin gelişimi yanında diğer dil becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağladığı da araştırılmalıdır. Bu çalışmada duygularla ilgili metafor ve deyimlerden hareket edilmiş olmasına rağmen, kullanım sıklığı ve sayıca çokluğu göz önünde bulundurularak başta organ adlarıyla kurulan deyimler olmak üzere sayılar, renkler, bitki ve hayvan adlarıyla kurulan deyimlerle ilgili olarak Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda bir çerçeve oluşturulmasında da fayda vardır.

KAYNAKÇA

ABRAHAMSEN, E. P., SPROUSE, P. T. (2005). Fable comprehension by children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *28*, 302-308.

ADAMS, M., BRUCE, B. (1982). Background knowledge and reading comprehension. In J. A. Langer&T. M. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author: Bridging the gap* (p. 2-25). Newark, DE: International Reading Association.

AHRENS, K. (2002). When love is not digested: underlying reasons for source to target domain pairing in the contemporary theory of metaphor. In YuChau E. H. (Ed.), *Proceeding of the First Cognitive Linguistics Conference,* (p. 273-302). Taipei: Cheng-Chi University.

AKSAN, D. (1998). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

AKSAN, M. (2006). Metaphors of anger: an outline of a cultural model. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, 3* (1),31-59.

AKSAN, Mustafa 2006. The container metaphor in Turkish expressions of anger. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, 3* (2),103-124.

ASCH, S., NERLOVE, H. (1960). The development of double function terms in children: An exploration study. In B. Kaplan & S. Wapner (Eds.), *Perspectives in psychological theory*. New York: International University Press.

BACHMAN, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing. Oxford:* Oxford University Press.

BADDALEY, A. (1990). *Human memory.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

BAILEY, R. (2003). Conceptual metaphor, language, literature and pedagogy. *Journal of Language and Learning*, *1* (2).

BILLOW, R. (1975). A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental Psychology, 11*, 415-423.

BILLOW, R. (1981). Observing spontaneous metaphor in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *31*, 430-445.

BLASKO, D. G., CONNINE, C. M. (1993). Effects of familiarity and aptness on metaphor processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *19*, 295-308.

BOERS, F. (1996). *Spatial prepositions and metaphor: a cognitive semantic journey along the up-down and the front-back dimensions*. Gunter Narr Verlag Tübingen.

BOERS, F. (1999). *Learning vocabulary through metaphoric awareness. Études et travaux, 3,* 53-66.

BOERS, F. (2000a). *Enhancing metaphoric awareness in specialised reading. English for specific purposes, 19* (2), 137-147.

BOERS, F. (2000b) Metaphor Awareness and Vocabulary Retention*. Journal of Applied Linguistics* , *21* (4), 553-571.

BOERS, F. (2001). *Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin*. *Prospect, 16* (3), 35-43

BOERS, F. (2004). Expanding Learners' Vocabulary Through Metaphor Awareness: What expansion, What Learners, What Vocabulary? In M., Archard and S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition,and foreign language teaching* (p. 211-232). Berlin: Mouten de Gruyter.

BOERS, F., DEMECHELEER, M. (1997). A few Metaphorical Models in (Western) Economic Discourse. In Liebert**,** W. A., Redeker, G.**,** Waugh, L. R. (Eds.), *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics (p.* 115-129).

BOERS, F., DEMECHELEER, M. (1998) A cognitive semantic approach to teaching prepositions. *ELT Journal*, *52* (3), 197-204.

BOERS, F., DEMECHELEER, M. (2001). *Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. ELT Journal, 55* (3), 255-262

BOERS, F., EYCKMANS, J., STENGERS, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?. *Language Teaching Research, 11*(1), 43-62.

BOERS**,** F., LITTLEMORE, J. (2000). *Cognitive style variables in subjects' explanations of conceptual metaphors*. *Metaphor and Symbol, 15* (3), 177-187.

BUSH, H.K., Jr. (1993). *Poetry and the teaching of figurative language skills*. ERIC Document Reproduction Service No. ED352676, Web: http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/RICServlet?accno=ED352676 adresinden 05.06.2008 tarihinde alınmıştır.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). *Deneysel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

CASASANTO, D. (2009). When is a Linguistic Metaphor a Conceptual Metaphor? In V. Evans & S. Pourcel (Eds.), *New Directions in Cognitive Linguistics* (p. 127-145). Amsterdam: John Benjamins.

CASASANTO, D. (2008). Similarity and Proximity: When does close in space mean close in mind?. *Memory & Cognition,* 36 *(6),* 1047-1056.

CASASANTO, D. & BORODITSKY, L. (2008). Time in the Mind: Using space to think about time. *Cognition, 106,* 579-593.

CASSIRER, E. (1953). *The philosophy of symbolic forms.* New Haven: Yale University Press.

CHARTERIS-BLACK, J. (2000). Figuration, lexis and cultural resonance: A corpus based study of Malay. *Pragmatics, 10*, 281–300.

CHARTERIS-BLACK, J. (2002). Second Language Figurative Proficiency: A Comparative Study of Malay & English. *Applied Linguistics, 23* (1), 104-133.

CHARTERIS-BLACK, J. (2003). Speaking with Forked Tongue: A Comparative study of Metaphor and Metonymy in English and Malay phraseology. Special edition of *Metaphor and Symbol, 18* (4) 289-310.

CHUKOVSKY, K. (1968). *From two to five*. Berkeley: University of California Press.

CLARK, J. M., PAIVIO, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review, 3* (3), 149-170.

COHEN, T. (t. y.). Metaphor. Web: http://philosophy.uchicago.edu/faculty /cohen.html adresinden 15.10.2008 tarihinde indirilmiştir.

COMETA, M. S., ESON, M. E. (1978). Logical operations and metaphor interpretation: A Piagetian model. *Child Development, 49*, 649- 659.

COŞKUN, M. (2007). *Edebî Sanatlar*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

ÇETİNKAYA, B. (2006). *Türkiye Türkçesinde Mutluluk ve Üzüntü Göstergeleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DEIGNAN, A. (2003). Metaphorical expressions and culture: an indirect link. *Metaphor and Symbol, 18* (4), 255-272.

DEIGNAN, A., GABRYS, D., SOLSKA, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness raising activities. *ELT Journal, 51*(4), 353–360.

DEIGNAN, A., POTTER, L. (1999). *A corpus study of metaphors and metonyms in English and Italian.* Paper presented at the Third Seminar on Researching and Applying Metaphor, University of Tilburg, The Netherlands.

DEMİR, G. Yavuz (2007). *Sosyal Bir Fenomen Olarak Dilin Belirsizliği*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

DİLBİLİM TERİMLERİ DİZİNİ. http://www.yde.yildiz.edu.tr/tts/tts-dizelgeler/tts-kt-r.htm

ECO, U. (1996). *Yorum ve Aşırı Yorum*. (çev. Kemal Atakay) İstanbul: Can Yayınları.

EDIE, J. M. (1963). Expression and metaphor. *Philosophy and Phenomenological Research*, *23*, 538-561.

ELKIND, D. (1970). *Children and adolescents*: *Interpretive essays on Jean Piaget.* New York: Oxford University Press.

ELLIS, N. C. (1994). Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (p. 211-282). London/San Diego: Academic Press.

FERNANDEZ, C. (1996). *Idioms and idiomaticity*. Oxford, England: Oxford University Press.

GARDNER, H. (1974). Metaphors and modalities: How children project polar adjectives onto diverse domains. *Child Development*, *45*, 84-91.

GARDNER, H., WINNER, E. (1978). The development of metaphoric competence: Implications for humanistic disciplines. *Critical Inquiry, 1,* 123-141.

GILLS, P. (2006). Metaphor, the dictionary, and the advanced learner. Web: http://amsacta.cib.unibo.it/2062/1/MetaphorDictionary.pdf adresinden 09.08.2008 tarihinde indirilmiştir.

GLYNN, Dylan (2002). Love and anger: The grammatical structure of conceptual metaphors. *Style, 36* (3), 1-24.

GLUCKSBERG, S. (2001). *Understanding figurative language from metaphors to idioms.* Oxford: Oxford University Press.

GLUCKSBERG, S., GILDEA, P., BOOKIN, H. A. (1982). On understanding nonliteral speech: Can people ignore metaphors? *Journal of Verbal Learning and Verbal Bahavior, 21* (1), 85-98.

GRICE, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics (3) Speech Acts* (p. 41-58). New York: Academic Press.

HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An Introduction to functional grammar*. London: Arnold.

HALLIDAY, M. A. K., KIRKWOOD, M. A. (1999). *Construing Experience Through Meaning: A Language-based Approach to Cognition*. London: Cassell.

HASHEMIAN, M., TELEBİ, M. R. (2007). The development of conceptual fluency & metaphoric competence in L2 learners. *Linguistik online, 30* (1), 41-56. Web: http://www.linguistik-online.de/30_07/hashemianNezhad.html adresinden 25.08.2008 tarihinde alınmıştır.

HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*. London: Sage Publications.

HONECK, R. P., HOFFMAN, R. R. (1980). A Peacock Looks at its Legs: Cognitive Science and Figurative Language. In Hoffman, R. R., Honeck, R. P. (Eds.), *Cognition and figurative language*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.

INHOFF, A., LIMA, S., CARROLL, P. (1984). Contextual effects on metaphor comprehension in reading. *Memory and Cognition, 12*, 558-567.

JAYNES, J. (1977). *The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind.* Boston: Houghton Mifflin.

JIANG, W. (2000). The relationship between language and culture. *ELT Journal, 54* (4), 328-334.

JULIA, A. (1999). The metamorphosis of metaphor: from literaray metaphor to conceptual key. *Lenguas Modernas*, *26*, 209-225.

KEIL, F. (1984). Semantic fields and the acquisition of metaphor. Basılmamış müsvedde.

KOVECSES , Z. (2001). A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. In M. Pütz (Ed.), *Applied cognitive linguistics* (p. 87–115). Berlin: Mouton de Gruyter.

KOVECSES, Z. (1995). Anger: Its language, conceptualization, and physiology in the light of cross-cultural evidence. In Taylor, J. R. and MacLaury, R. E. (eds.), *Language and the Cognitive Construal of the World* (p.181-196). Berlin: de Gruyter.

KOVECSES, Z. (2003). Language, figurative thought, and cross-cultural comparison. *Metaphor and Symbol, 18 (4)*, 311-320.

KOVECSES, Z., & SZABO, P. (1996). Idioms: A view from cognitive linguistics. *Applied Linguistics, 17* (3), 326–355.

KRAMSCH, C. (1998). *Language and cul*ture. Oxford: Oxford University Press.

LAKOFF, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

LAKOFF, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (p. 202-251), 2nd edition, New York: Cambridge University Press.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

LAKOFF, G. and JOHNSON, M. (1999). *Philosphy in the flesh*. New York: Basic Books.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. (2007). *Metaforlar, hayat, anlam ve dil*. (çev. Gökhan Yavuz Demir) İstanbul: Paradigma Yayınları.

LANGACKER, R. (1991). *Concept, image, and symbol: the cognitive basis of grammar*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

LANGER, S. (1957). *Philosophy in a new key*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

LAZAR, G. (1996). Using figurative language to expand students' vocabulary. *ELT Journal, 50* (1), 43-51.

LEE, R. F., KAHMI, A. G. (1990). Metaphoric competence in children with learning disabilities. *Journal of Leraning Disabilities, 23, 476-482.*

LI, X., CHENG, J.(2007). Metaphor Competence for Second Language Learners. *Sino-US English Teaching, 4* (2), 8-10.

LITTLEMORE, J. (2003). The effect of cultural background on metaphor interpretation. *Cross-cultural differences in conceptual metaphor: applied linguistics perspectives*. Special issue of Metaphor and Symbol, 18 (4), 273-288.

LITTLEMORE, J., LOW, G. (2006). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability, *Applied Linguistics, 27* (2), 268-294.

LOW, G. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics,* 9 (2), 25-49.

MACARTHUR PURDON, F. (2001). *Making semantically opaque metaphors transparent in FL instruction: Descriptive versus explanatory adequacy of the concept of attribute saliency.* Paper presented at the Fourth Seminar on Researching and Applying Metaphor, University of Tunis, Tunisia.

MACLENNAN, C. H. G. (1990). Nonliteral language and the learner of English (Doctoral Dissertation, University of Hong Kong, 1990). Web: http://proquest.umi.com/dissertations/preview adresinden 25.08.2008 tarihinde alınmıştır.

MACLENNAN, C. H. G. (1990). Metaphors and prototypes in the learning teaching of grammar and vocabulary. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 32,* 97-110.

MARSCHARK, M., NALL, L. (1985). Metaphoric competence in cognitive and language development. *Advances in Child Development and Behavior*, *19*, 49-81.

MATTER, G., DAVIS, L. (1975). A reply to metaphor and linguistic theory. *Quarterly Journal of Speech, 61*, 322-327.

MCELREE, B., NORDLIE, J. (1999). Literal and figurative interpretations are computed in parallel. *Psychonomic Bulletin and Review, 6*, 486-494.

MERİÇ, C. *Jurnal.* 24.07.1994.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2004). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5)*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MÜLLER, F. M. (1873). *Lectures on the science of language*. Volume II. London: Longmans Green.

NIPPOLD, M. (1998). *Later language development: The school-age and adolescent years*. 2. edition. Austin-Texas: Pro Ed.

ORTONY, A. (1985). Cultural and instructional influences on figurative language comprehension by inner city children. *Research in the Teaching of English*, *19*, 25-36.

ORTONY, A., REYNOLDS, R., ARTER, J. (1978). Metaphor: theoretical and emprical research. *Psychological Bulletin, 85,* 919-943.

Oxford English Dictionary (1996). Oxford: Oxford University Press.

OWENS, E. R. (1996). *Language development: An introduction*. 4th edition. Boston: Allyn and Bacon.

ÖRGE, F. (2003). *İlköğretim I. Kademe Beşinci Sınıfta Deyimlerin Öğretimine İlişkin Kullanılabilecek Aktivitelere Yönelik Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

ÖZDEMİR, E. (1983). Anadili Öğretimi. *Türk Dili, Dil Ögretimi Özel Sayısı*, 5-38.

PALMER, B., BROOKS, M. A. (2004). Reading until the cows go home: figurative language and reading comprehension. J*ournal of Adolescent&Adult Literacy*, *47* (5), 370-379.

PALMER, B. C., SHACKELFORD, W. S., MILLER, S. C., LECLERE, J. T. (2006). Bridging two worlds: reading comprehension, figurative language instruction, and the English-language learner. *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 50 (4), 258–267.

PENCE, K. L., JUSTICE, L. M. (2008). *Language development from theory to practise.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

PIAGET, J. (1962). *Play, dreams, and imitation of childhood*. New York: Norton.

POLLIO, H. R., BARLOW, J., FINE, H., POLLIO, M. R. (1977). *Psychology and the poetics of growth: Figurative language in psychology, psychotherapy, and education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

POLLIO, M. R., POLLIO, H. R. (1974). The development of figurative language in children. *Journal of Psycholinguistic Research, 3* (3): 185-201.

QUALLS, C. D., HARRIS, J. L. (2003). Age, working memory, figurative language type, and reading ability: Influencing factors in African American adults' comprehension of figurative language. *AMERİCAN JOURNAL OF SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGY, 12*, 92-102

RADDEN, G., KOVECSES, Z. (1999). Towards a theory of metonymy, In K.-U. Panther & G. Radden (Eds.), *Metonmy in language and thought* (p. 17-59). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.

REYNOLDS, R. E., ORTONY, A. (1980). Some issues in the measurement of children's comprehension of metaphorical language. *Child Development, 51*, 1110-1119.

RICCO, R., OVERTON, W. F. (1985). *Metaphor and operational thought*. Paper presented in Meeting of the Society for Research in Child Development, Toronto.

RIDING, R. J., & CHEEMA, I. (1991). Cognitive styles: an overview and integration. *Educational Psychology,11*, 193–215.

ROSS, B. H. (1987). This is like that: the use of earlier problems and the separation of similarity effects. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition, 13*, 629-39.

SAPIR, J. D. (1977). The anatomy of metaphor. In J. D. Sapir, J. C. Crocker (Eds.), *The social use of metaphor: Essays on the anthropology of rhetoric*. Philedelphia: University of Pennsylvania.

SHAFFER, D. E. (2006). Moving conceptual metaphor to the classroom. http://kagee.withch.net/public_html/pdf/2006_22.pdf adresinden 05.07.2008 tarihinde indirilmiştir.

TALMY, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. Volume I: *Concept structuring systems*. Cambridge, MA: MIT Press.

TAYLOR, L. (2005). *Introducing cognitive development*. New York: Psychology Press.

TAYLOR DE-LAIN, M., PEARSON, D. P., ANDERSON, R. (1983). Reading comprehension and creativity in black language use: you stand to gain by playing the sounding game. Technical Report. University of Illionis at Urbana-Champaign.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

UĞUR, Nizamettin (2004). Eğretileme mi, Değişmece mi? *Ünlem, 3.*

UĞUR, Nizamettin (2007). *Anlambilim/Sözcüğün Anlam Açılımı*. İstanbul: Doruk Yayınları.

UNGERER, F., SCHMID, H. (2006). *An introduction to cognitive linguistics*. Pearson Longman.

VOSNIADOU, S. (1987). Children and metaphors. *Child Development*, *58*, 870-885.

VOSNIADOU, S., ORTONY, A. (1983). The emergence of the literal-metaphorical-anomalous distinction in young children. *Child Development, 54,* 154-161.

VOSNIADOU, S., ORTONY, A., REYNOLDS, R., WILSON, P. (1984). Sources of difficulty in children's comprehension of metaphorical language. *Child Development, 55*, 1588-1607.

Web: http://www.belgium.be/en/about_belgium/government/communities/

Web: http://tr.wikipedia.org/wiki/Bel%C3%A7ika

WIDDOWSON, H. G. (1975). *Stylistic and the teaching of literature*. London: Longman.

WILLIAMS, G. Figures of Speech. Web: http://www.nipissingu.ca/faculty/williams/figofspe.htm#Tropes adresinden 19.09.2008 tarihinde alınmıştır.

WINNER, E., McCHARTY, M., GARDNER, H. (1980). The ontogenesis of metaphor. In R. Honeck, R. Hoffman (Eds.). *Cognition and Figurative Language* (p. 393-423). Erlbaum: Hillsdale, NJ.

YANGIN, B. (1998). *Dinledigini Anlama Becerisini Gelistirmede Elves Yönteminin Etkisi*. Yayımlanmamıs Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YING, S. (2007). The role of culture in metaphor. *US-China Foreign Language*, *5,* 74-81.

YU, N. (1995). Metaphorical expressions of anger and happiness in Chinese and English. *Metaphor and Symbol, 10*, 59–92.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Adın, soyadın	
Doğum yerin, tarihin	
Oturduğun şehir	
Sınıfın, karne puanın	
Kardeşin var mı?	Evet Hayır
Kardeşin varsa ailenin kaçıncı çocuğusun?	1. 2. 3. 4. 5.
Evde hangi dili konuşuyorsunuz?	**a.** Sadece Türkçe **b.** Sadece Flamanca **c.** Türkçe ve Flamanca **d.** Genellikle Türkçe **e.** Genellikle Flamanca
Türkçe derslerine ne zamandır devam ediyorsun?	**a.** 1. sınıftan beri **b.** 2. sınıftan beri **c.** 3. sınıftan beri **d.** 4. sınıftan beri **e.** İlk defa bu sene geldim.
Cami derslerine gidiyor musun?	Evet Hayır
Cami derslerine haftada kaç gün gidiyorsun?	**a.** 1 gün **b.** 2 gün **c.** 3 gün
Türkçe konuşulan bir etkinliğe katılıyor musun? (Ör. Spor, koro vb.)	Evet Hayır
Türkiye'ye ne sıklıkla gidiyorsunuz?	**a.** Her sene **b.** İki senede bir **c.** Üç senede bir **d.** Çok az **e.** Hiç
Türkiye'de ne kadar kalıyorsunuz?	**a.** 2 hafta **b.** Yaklaşık 1 ay **c.** 1 aydan biraz fazla **d.** 2 aya yakın
Türkiye'de nereye gidiyorsunuz?	**a.** Memleketimize **b.** Akrabalarımızın olduğu yerlere **c.** Tatil bölgelerine
Türkiye'ye gittiğinizde nerede kalıyorsunuz?	**a.** Kendi evimizde **b.** Akrabalarımızın yanında **c.** Otelde

EK-2: Duygularla İlgili Figüratif İfadeler Testi

ADI, SOYADI:
DOĞUM TARİHİ:
OKULU:

Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyun. Bu cümlelerdeki altı çizili kısımlar mecaz anlamlıdır. Sizden istenen cümlelerdeki ipuçlarından yararlanarak mecaz anlamları açıklamanızdır. Bunun için verilen dört seçenekten en uygun olanını işaretleyiniz.

Örnekler:

"Artık telefonla da görüntülü arama yapılabiliyormuş. Bir yaşıma daha girdim bunu duyunca." cümlelerinde altı çizili kısımla anlatılmak istenen nedir?

a. Yaşlanmak
b. Şaşırmak
c. Sevinmek
d. Beğenmek

"Patron her gün geç kalan işçisine öyle bir patladı ki..." cümlesinde altı çizili ifadenin anlamı nedir?

a. Öfkelenmek
b. Öğüt vermek
c. İşten atmak
d. Korkutmak

I. BÖLÜM

1. "Öğretmenin ceza vermeyeceğini söyleyerek içime su serptin" cümlesinde altı çizili ifadenin anlamı nedir?

a. Birinin susuzluğunu gidermek
b. Birini rahatlatarak mutlu etmek
c. Birinin üşümesine sebep olmak
d. Birini heyecanlandırmak

2. "Bu okulu çok seviyorum ama her gün 20 km bisiklet sürmek zor geliyor. Dikensiz gül olmuyor gerçekten de." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Ev ile okul arasındaki yolun çok uzun olduğu
b. Hayatta bazı şeylerin çok zor olduğu
c. Bütün güllerin dikeni olduğu
d. Bazı güzel şeylerin olumsuz taraflarının da olabileceği

3. "Bir hafta önce ev sahibimiz evden çıkmamızı istedi. Bu duruma çok canım sıkılmıştı. Neyse ki kararından vazgeçti. Ne diyeyim? Allah sevdiği kuluna önce eşeğini kaybettirir sonra da buldururmuş." cümlelerinde altı çizili kısımla anlatılmak istenen nedir?

a. Allah'ın sevgili kulu olduğu için sonunda kaybettiği eşeğini bulmuştur.
b. Evden taşınmak istememektedir.
c. Ev sahibini ikna etmeyi başarmıştır.
d. Kaybettiğini sandığı bir şeye beklenmedik bir zamanda kavuşarak sevinmiştir.

4. "Yüzmeye gidemezsin dedim diye asık suratla mı dolaşacaksın?" cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Çirkin
b. Mutsuz
c. Şaşkın
d. Ümitsiz

5. "23 Nisan kutlamalarında neşeyle dolup taştık." cümlesinde altı çizili kısımla ilgili anlatılmak istenen nedir?

a. Kutlamalara çok sayıda insanın katıldığı
b. Kutlamalarda eğlenceli etkinlikler yapıldığı
c. Kutlamalara katılanların çok neşeli ve coşkulu olduğu
d. Kutlamalara katılanların Türkiye'yle gurur duyduğu

6. "Dostun söylediği ağır sözler düşmanınkinden çok yaralar insanı." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Hoşuna gitmemek
b. Çok üzmek
c. Sinirlendirmek
d. Korkutmak

7. "Ailesi Türkiye'ye gitmekten vazgeçince sevinci söndü." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Sevincin sona ermesi
b. Sevincin artması
c. Sevincin azalması
d. Sevincinin üzüntüye dönüşmesi

8. "Abim askerden döndü, evde bir bayram havası var." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. İnsanların konuşkan ve şakacı olduğu
b. İnsanların telaşlı ve endişeli olduğu
c. İnsanların keyifli ve neşeli olduğu
d. İnsanların gürültücü ve huzursuz olduğu

9. "Böyle acıklı şarkılar dinlediğimde üzüntüye yenik düşüyorum." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Üzüntünün insanı etkisi altına alması
b. Üzüntünün insana savaş açması
c. Üzüntünün insan ruhunu sıkması
d. Üzüntünün insana zarar vermesi

10. "Arılar bahar çiçekleriyle sarhoş dolaşıyorlar." cümlesinde altı çizili kelimenin anlamı nedir?

a. Başıboş
b. Keyifli ve mutlu
c. Bilinçsiz
d. Sarmaş dolaş

11. "Ailesini bir trafik kazasında kaybetmesi onun için çöküşü başlatan ilk olaydı." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Hastalık
b. Parasızlık
c. Üzüntü
d. Yalnızlık

12. "Adamı elinde bıçakla görünce **yüzü bembeyaz oldu**."

a. Şaşırmak
b. Kızmak
c. Utanmak
d. Korkmak

13. "Ailesi tatile gitmekten vazgeçince **sevinci söndü**."

a. Sevinci sona ermek
b. Hevesi kalmamak
c. Sevinci azalmak
d. Başkalarına kızmak

14. "Partiye Ayşe'yi davet etmeyi unuttum. Acaba bana küstü mü? İşte bu düşünce günlerdir içimi kemiriyor." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Meraklanmak
b. Şüphelenmek
c. Korkmak
d. Rahatsız etmek

15. "Arkadaşımın buradan gidişi ölüm gibi geldi bana." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Üzüntü
b. Hastalık
c. Karamsarlık
d. Çaresizlik

16. "Bütün sınavlarını başarıyla verdiğini söylerken gözleri ışıl ışıldı." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Kişinin yüzüne ışık vurduğu
b. Kişinin heyecanlı olduğu
c. Kişinin mutlu olduğu
d. Kişinin kendisini övdüğü

17. "İnsanların açlıktan ölmesi hepimizin yüreğini parçalıyor." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Derinden etkilemek
b. Utandırmak
c. Öfkelendirmek
d. Üzmek

18. "Bebek doğmuş, hala oldum. İçim içime sığmıyor." cümlelerinde altı çizili ifadenin anlamı nedir?

a. Kişinin mutlu olduğu
b. Kişinin bebekleri çok sevdiği
c. Kişinin heyecanlı olduğu
d. Kişinin yeğenini merak ettiği

19. "Para, mal mülk gibi şeyler önemli değil. Yeter ki ağzımızın tadı bozulmasın." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Yemeklerin lezzeti
b. Keyif ve rahat
c. Ağız sağlığı
d. Maddi durum

20. "Tecrübeli sporcu, Milli Takım'da yer almayacağını öğrenince birdenbire yüzü karardı." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Çevresindekilerle konuşmamak
b. Çevresindekilere kızmak
c. Olaya canı sıkılmak
d. Çok şaşırmak

II. BÖLÜM

1. "Çantamı buldum, yaşasın! Gerçekten de Allah sevdiği kuluna önce eşeğini kaybettirir sonra da buldururmuş." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Kaybettiğini düşündüğü eşeğini bulmuştur.
b. Kaybettiğini sandığı şeye kavuşarak sevinmiştir.
c. Önce çantasını sonra da eşeğini bulmuştur.
d. Çantasını bulmayı başardığı için rahatlamıştır.

2. "Sınavı kazandığını öğrenince kuş gibi kanatlandı sanki." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Kuş olup uçtuğunu hayal etmek
b. Uçakla yolculuk etmek
c. Çok neşeli ve sevinçli olmak
d. Ne yaptığının farkında olmamak

3. "Yardım paketlerini hazırlama işini bitiremedik. Patron bunu duyunca hepimize ateş püskürecek." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Sinirlenerek bağırıp çağırmak
b. Öfkelenip insanları tehdit etmek
c. Çevresindekilere hakaret etmek
d. İnsanlara zarar vermeye çalışmak

4. "Korkuyu yenmenin en iyi yolu üzerine gitmektir." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Korkuyu azaltmak
b. Korkuyu önemsememek
c. Korkuyu unutmak
d. Korkuyu kontrol etmek

5. "Irak'ta yine masum insanlar ölmüş. Yüreğim yangın yeri gibi oluyor." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Aşırı öfkelenmek
b. İntikam almak istemek
c. Çok üzülmek
d. Gelecekle ilgili endişelenmek

6. "Acaba bana küstü mü? Bu düşünce günlerdir içimi kemiriyor." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Meraklanmak
b. Rahatsız etmek
c. Canını acıtmak
d. Şüphelenmek

7. "Hepimiz ona bir şey demeye korkuyoruz, hemen kızıyor. Sinir küpü oldu." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Sinirli olduğu için sevilmeyen
b. Gereksiz yere sinirlenen
c. Sinirlenerek insanları korkutan
d. Sürekli çok sinirli olan

8. "Korku filmlerini sinemada seyretmenin tadı ayrıdır. Orada insanlar korkularını birbirine bulaştırır. " cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. İnsanların tepkileriyle başkalarını da etkilemesi
b. Sinemada seyredilen korku filmlerinin güzel olması
c. Seyircilerin birbirini korkutmaya çalışması
d. Kapalı ve karanlık yerlerde daha çok korkulması

9. "Arkadaşımın buradan gidişi benim için ölüm." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Çaresizlik
b. Hastalık
c. Ayrılık
d. Üzüntü

10. "Bütün sınavlarını başarıyla verdiğini söylerken gözleri ışıl ışıldı." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Kişinin yüzüne ışık vurduğu
b. Kişinin mutlu olduğu
c. Kişinin heyecanlı olduğu
d. Kişinin kendisini övdüğü

11. "İşsizler burnundan soluyor çünkü artık işsizlik parası verilmeyecekmiş." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Üzülmek
b. Şaşırmak
c. Sinirlenmek
d. Korkmak

12. "Brüksel-Ankara uçağı düştü diye duyunca dizlerimin bağı çözüldü. Bir süre kendime gelemedim." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Çok endişelenmek
b. Çok sinirlenmek
c. Çok şaşırmak
d. Çok üzülmek

13. "İnsanların açlıktan ölmesi hepimizin yüreğini parçalıyor." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Rahatsız etmek
b. Üzüntü vermek
c. Öfkelendirmek
d. Utandırmak

14. "Bebek doğmuş, teyze oldum. İçim içime sığmıyor." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Kişinin yeğenini merak ettiği
b. Kişinin bebekleri çok sevdiği
c. Kişinin heyecanlı olduğu
d. Kişinin mutlu olduğu

15. " Bir bardak kırıldı diye bu kadar kızılır mı? Öfkeni tedavi etmeye çalışmalısın." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Öfkelenmemeyi öğrenmeye çalışmak
b. Öfkelendiği zaman doktora gitmek
c. Öfkelenmemek için ilaç kullanmak
d. Öfkelenmemek için çaba göstermek

16. "Sessizce yaklaşıp birdenbire 'Peeh!' deyince aklım çıktı." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Kendini kaybetmek
b. Öfkelenmek
c. Korkmak
d. Rahatsız olmak

17. "Para, mal mülk gibi şeyler önemli değil. Yeter ki ağzımızın tadı bozulmasın." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Yemeklerin lezzeti
b. Keyif ve rahatlık
c. Ağız sağlığı
d. Maddi durum

18. "Milli Takım'da yer almayacağını öğrenince tecrübeli sporcunun yüzü kardı." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Çevresindekilerle konuşmamak
b. Çevresindekilere kızmak
c. Çok şaşırmak
d. Olaya canı sıkılmak

19. "Hırsızlar çantamı alıp kaçtı. O an vücudum buz gibi oldu." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Korkudan vücut sıcaklığı düşmek
b. Çaresizlikten üşüdüğünü hissetmek
c. Şaşkınlıktan hareketsiz kalmak
d. Öfkeden ne yapacağını bilememek

20. "Böyle bağırıp çağırmak çözüm değil. Keskin sirke küpüne zarar." cümlesinde altı çizili ifade ile anlatılmak istenen nedir?

a. Bağırıp çağırmak insanı rahatlatmaz.
b. Sirke asitli olduğu için kabına zarar verir.
c. Öfke insanın kendisine de zarar verir.
d. Öfkelenmek problemlerimizi çözmez.

LÜTFEN CEVAPLARINIZI KONTROL EDİNİZ
TEŞEKKÜRLER

EK-3: Duygu Metaforlarını Hatırlama Testi

Adı-Soyadı: **Doğum Tarihi:**

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kısımlar ne anlama gelmektedir? Altlarındaki boşluğa yazınız.

1. Babam geniş bir adamdır, kolay kolay keyfini kaçıramazsınız.

……

2. Esti, yağdı, gürledi; sonra da kapıyı çarpıp çıktı.

……

3. Bu davranışın arkadaşlığımızı yaralayabilir.

……

4. Annesi, "Arkadaşlarını eve çağırabilirsin." deyince Aysun'un yüzünde bir ışık belirdi.

……

5. Depremden sonra Ali Baba da bir yıl içinde çöktü.

……

6. Çok istediği spor ayakkabıları alınca kanatlandı sanki.

……

7. Çocuklar evdeki bütün şekerleri bitirince annem köpürdü.

……

8. O üç zavallı çocuğun kameraya öyle bir bakışları vardı ki o anda paramparça oldum.

……

9. Bu kadar sorumluluk benim için çok ağır.

……

10. Bir bardak kırıldı diye bu kadar kızılır mı? Öfkeni tedavi etmeye çalışmalısın.

……

Teşekkürler

EK-4: Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi

ADI SOYADI: **SINIFI:**

Aşağıdaki cümlelerde koyu yazılarak belirginleştirilen deyimin anlamını tahmin ediniz. Bu deyimi daha önce duyduysanız yandaki boşluğa √ işareti koyunuz.

1	Biraz dolaştık, **gözümüz gönlümüz açıldı**.	
2	Bütün arkadaşları ona **diş biliyor.**	
3	Haberi alınca **başımdan aşağı kaynar sular döküldü**.	
4	Gideceğiz deyince **yüzünde güller açtı.**	
5	**Surat asmaya** devam edeceksen ben gideyim.	
6	Film hepimizin **burnunun direğini sızlattı.**	
7	Çocukların halini görünce yediklerim **boğazıma dizildi.**	
8	Arkadaşlarımın yaptıklarını anlattım, **içimi döktüm**.	
9	Annem kardeşime **dik dik baktı**.	

EK-5: Duygu Deyimlerini Yorumlama Testi

ADI SOYADI: **SINIFI:**

Aşağıdaki cümlelerde koyu yazılarak belirginleştirilen deyimin anlamını tahmin ediniz. Bu deyimi daha önce duyduysanız yandaki boşluğa √ işareti koyunuz.

1		Bu sözler biraz **ağırıma gitti.**	
2		Dün akşamdan beri **cinim cinimi yiyor.**	
3		Gerçekleri öğrendim, **yüreğim hafifledi.**	
4		Ne oldu yine, niye **yüzünü sallandırdın?**	
5		Beni suçlayınca birden **tavan başıma çöktü.**	
6		Bu akşam Ayşeler'e gidiyoruz, **eteklerim zil çalıyor.**	
7		Mektubu görünce içime bir **ateş düştü.**	
8		Bir sözü **ayaklarımı yerden kesmeye** yetti.	
9		İstediği olmadı diye **diş gıcırdatıyor.**	

EK-6: Mini Metin Bağlamında Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi

AD, SOYAD: **SINIF:**

Aşağıda çeşitli durumlar ve bu durumlara uygun bir deyim içeren cümleler verilmiştir. Verilen durumu **en uygun biçimde** anlatan cümleyi seçiniz.

1. "Anneniz bir yemek yarışmasına katıldı. Yarışma için yaptığı pasta çok beğenildi ve birincilik ödülünü aldı. Böyle lezzetli yiyecekler yapan bir anneniz olduğu için seviniyor ve gurur duyuyorsunuz." Duygularınızı anlatmak için ne dersiniz?

a. Deliye döndüm.
b. Koltuklarım kabardı.
c. Bastığım yeri bilmiyorum.
d. Zevkten dört köşe oldum.

2. "Bir alışveriş merkezine gittiniz. Arabanızı otoparka bıraktınız. Alışverişten sonra park yerine geldiniz. O da ne? Birileri arabanıza çarpıp kaçmış. Babanız bunu görünce birdenbire çok sinirlendi." Babanızın durumunu anlatmak için ne dersiniz?

a. Kaşlarını çattı.
b. Sinirleri boşandı.
c. Kan beynine sıçradı.
d. Ağzına geleni söyledi.

3. "Yaprak Dökümü'ndeki Ali Rıza Bey çok dürüst bir adamdır. Fakat oğlu Şevket, çalıştığı bankayı soyarak bütün aileyi sıkıntıya düşürmüştür. Şevket'in daha önce de hataları olmuştur. Ama Ali Rıza Bey gibi dürüst bir insan için Şevket'in hırsızlık yapması en ağır darbedir." Ali Rıza Bey duygularını anlatmak için ne demiş olabilir?

a. Oğlum bizi can evimizden vurdu.
b. Olayı öğrenince gözlerim doldu.
c. Haberi alınca ağzımızın tadı kalmadı.
d. Artık dünya gözüme zindan görünüyor.

4. "Ahmet Bey, fakir bir adam. Kalabalık bir ailesi var. Zengin olma ümidiyle yılbaşında piyango bileti aldı. Ailece televizyon seyrederken büyük ikramiyenin kendisine çıktığını öğrendi. 'Yaşasın, zengin olduk!' diye bağırınca evdekiler de sevinç çığlıkları atarak hoplayıp zıplamaya başladı." Onların bu durumunu anlatmak için ne dersiniz?

a. Hepsinin yüzünde güller açtı.
b. Zengin olma düşüncesi içlerini ısıttı.
c. Haberi öğrenince düğün bayram ettiler.
d. Bu para ile hepsinin gözü gönlü açıldı.

5. "FC ANADOL, dün çok önemli bir maça çıktı. Fakat futbolcular o kadar kötü oynadılar ki maç 10-0 yenilgiyle sonuçlandı. Bu duruma çok kızan teknik direktör soyunma odasında futbolcuları önce azarladı. Fakat öfkesi bir türlü geçmedi. Sporculara küfretmeye başladı. Hatta 'Geberteceğim sizi!" diye bağırarak birkaç tanesine de tekme tokat girişti. Adamı zor tuttular, yoksa bütün futbolcuları dövecekti." Teknik direktörün durumunu anlatmak için ne dersiniz?

a. Sinirleri gerilmiş.
b. Gözü dönmüş.
c. Birbirlerine girmişler.
d. Burnunun yeli harman savuruyormuş.

6. "Geçen hafta 50 € verip kendinize uzun zamandır istediğiniz bir pantolonu aldınız. Ama dün pantolonun indirime girdiğini öğrendiniz. Sizin 50 € verip aldığınız pantolonu arkadaşınız 25 €'ya almış. Buna çok üzüldünüz." Duygularınızı anlatmak için ne dersiniz?

a. Yüreğim sıkıştı.
b. Canım sıkıldı.
c. İçim cız etti.
d. İçime oturdu.

7. "Aileniz Almanya'ya taşınmaya karar verdi. Siz de orada Almanca eğitim veren bir okula gideceksiniz. Almanca bilmediğiniz için endişelisiniz. Fakat gideceğiniz okulda çok sayıda Türk öğrenci olduğunu öğrenince rahatlıyorsunuz." Bu durumda duygularınızı anlatmaya en uygun cümle aşağıdakilerden hangisidir?

a. Dünyalar benim oldu.
b. İçime su serpildi.
c. Gözlerim parladı.
d. Ağzım kulaklarıma vardı.

8. "Ali arkadaşlarıyla oynarken aralarında bir tartışma çıktı. Ali yalnız kaldığı için kendisini koruyamadı ve arkadaşlarından dayak yedi. Bu duruma üzülüp sinirlenen Ali, arkadaşlarını cezalandırmak istiyor. Bunun için uygun bir fırsat arıyor." Ali'nin bu durumunu anlatmaya en uygun cümle aşağıdakilerden hangisidir?

a. Diş biliyor.
b. Gözü kararmış.
c. Surat asıyor.
d. Sinir küpü olmuş.

9. "Arkadaşınızla konuşurken ona hoş olmayan bir söz söylediniz. Arkadaşınızın buna morali bozuldu. Kötü niyetle söylemediğinizi belirttiniz, kırgınlığı geçer gibi oldu. Eve geldiniz ama 'Acaba çok mu kırıldı?" diye düşünüyorsunuz. Sizin de canınız sıkıldı. Huzursuzsunuz. Arkadaşınızla bir daha konuşup özür dileyene kadar da rahat etmeyeceksiniz." Duygularınızı anlatmak için ne dersiniz?

a. Burnumdan geldi.
b. Dünya başıma dar geliyor.
c. Bu olay belimi büktü.
d. İçim içimi yiyor sanki.

EK-7: Deyim Yorumlama Testi

ADI SOYADI: **SINIFI:**

Aşağıdaki cümlelerde koyu yazılarak belirginleştirilen deyimin anlamını tahmin ediniz. Bu deyimi daha önce duyduysanız yandaki boşluğa √ işareti koyunuz.

1	Bu işi **el ayak çekilince** yapabiliriz.	
2	Patron işçilere **göz açtırmıyor.**	
3	Adam karısının **ağzına bakıyor.**	
4	Boşver, biraz **burnu sürtülsün.**	
5	O olaydan sonra buradan **ayak kestiler.**	
6	Haberi alınca **dizlerimin bağı çözüldü.**	
7	Bu kavga olayını amma da **dilinize doladınız.**	
8	Bu konu üzerinde epey **kafa patlattık.**	
9	İşler bitti ama **göbeğim çatladı.**	
10	Konuştuklarımıza **kulak kabartıyormuş.**	

11	Benim tanıdığım Ahmet, **tükürdüğünü yalamaz.**	
12	Amerika'ya gidince **sudan çıkmış balığa döneceksin.**	
13	Bu iş **körler mahallesinde ayna satmaya** benziyor.	
14	Babam hep **kendi yağımızla kavrulalım** der.	
15	Sen de sürekli **daldan dala konuyorsun.**	

EK-8: Klasik Yöntemle Ders İşleme Etkinlikleri-1

Aşağıdaki cümlelerde mutluluk, öfkeyle ilgili ifadelerin altını çiziniz. Bu ifadeleri yorumlayınız.

1. Öğretmen, bahçede ders yapacağımızı söyleyince hepimize bir canlılık geldi.
2. Babam geniş bir adamdır, kolay kolay keyfini kaçıramazsınız.
3. Övgü dolu sözleri duydukça tatlı tatlı gerinerek gülümsüyordu.
4. Süheyla, yüzme yarışmasında birinciliği kazanarak hepimizin gururu oldu.
5. İki kardeş barışıp güle oynaya okulun yolunu tuttu.
6. Esti, yağdı, gürledi; sonra da kapıyı çarpıp çıktı.
7. O kadar söyledim yapma diye, dinlemedi. Gel de cinlenme
8. Ne demek gelemiyorum? Müdür bunu duyunca deliye döner.

Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına D, yanlış olanların başına Y harfi koyunuz.

1. "Bu hastalık belimi büktü", belimden rahatsızım demektir.
2. Bir insan mutluluktan da deliye dönebilir, kızgınlıktan da.
3. "Bu yemek hiç tat vermedi", yemekten keyif alamadım, memnun olmadım demektir.
4. Sinirlenince ah deriz, üzülünce of deriz, mutlu olunca öf deriz.
5. Sinirleri gergin insan mutludur, sinirleri gevşemiş ,insan kızgındır.
6. Bir insana bile bile acı vermek "işkence çektirmek" demektir.
7. Hafta sonunu gezip eğlenerek geçiren bir insan "Gözüm gönlüm açıldı." diyebilir.
8. "Yüzünde güller açmak", utançtan yüzü kızarmak demektir.
9. "İç karatıcı haberler" insanın canını sıkar.
10. Çok istediğimiz bir şey alındığında sevincimizi "Dünyalar beni oldu." diyerek gösterebiliriz.
11. "Birini can evinden vurmak" onu beklemediği ve çok önemsediği bir konuda üzmektir.
12. "Yüreği sıkışmak" üzüntüden kendini kötü hissetmektir.

EK-9: Klasik Yöntemle Ders İşleme Etkinlikleri-2

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimeler ne anlamda kullanılmıştır?

1. İyi ki tatilde Türkiye'ye gitmişim. Karamsarlığım gitti, kötü düşüncelerimden arındım.
2. Depremden sonra Ali Baba da bir yıl içinde çöktü.
3. Ailesi tatile gitmekten vazgeçince sevinci söndü.
4. Nasıl sıçradın öyle, seni tavuk seni!
5. Öfkeni frenlemeyi öğrenemezsen çok şey kaybedersin.
6. Bu sorumluluklar bana çok ağır geliyor.
7. Bu sınavı kazanırsam benim için işte o gün bayram olacak. Yüzüm gülecek.
8. İçimde damla damla bir korku birikiyor.

Aşağıda verilen deyimlerle açıklamaları eşleştiriniz.

Deyimler	**Açıklamalar**
aklı çıkmak	Tehdit ederek korkutmak
Sinirleri gerilmek	Öfkelenip başının zonkladığını hissetmek
Cana can katmak	Ağlayacak gibi olmak
İçine oturmak	Mutluluğunu belli edecek şekilde gülümsemek
Koltukları kabarmak	Sağlıklı düşünemeyecek kadar çok korkmak
Dik dik bakmak	Yaşama gücünü arttırmak
Dünya başına dar gelmek	Adaletsiz bir durum karşısında üzülmek
Süt dökmüş kedi gibi olmak	Güzel bir olay karşısında gurur duymak
İçine su serpmek	Kötü bir olay karşısında birden çok üzülmek
Ödü patlamak	Öfkelenip etrafındakileri görmez olmak
Burnunun direği sızlamak	Her an bir şeye sinirlenecek durumda olmak
Gözü kararmak	İyi bir haberle karşısındakini rahatlatmak
Başından aşağı kaynar sular dökülmek	Hata yaptığını bilip korkarak kenara çekilmek
Göz dağı vermek	Karşısındakine sert biçimde bakmak
Ağzı kulaklarına varmak	Heyecan duyarak çok korkmak
Kan beynine sıçramak	Büyük bir sıkıntı karşısında çok üzülmek

EK-10: Klasik Yöntemle Ders İşleme Etkinlikleri-3

Aşağıdaki cümlelerde mutluluk ve öfke ifadelerinin altını çiziniz. Bunları yorumlayınız.

1. Annesi, "Arkadaşlarını eve çağırabilirsin." deyince Aysun'un yüzünde bir ışık belirdi.
……
2. Bu bebek ailemiz için neşe kaynağı oldu. Mutluluğu onunla bulduk.
……
3. Çok istediği spor ayakkabıları alınca kanatlandı sanki.
……
4. Ödevlerim bitti, artık derin bir nefes alabilirim.
……
5. Çocuklar evdeki bütün şekerleri bitirince annem köpürdü.
……
6. Bir bardak kırıldı diye bu kadar kızılır mı? Öfkeni tedavi etmeye çalışmalısın.
……

Aşağıdaki cümlelerin doğru olanların yanına D, yanlış olanların yanına Y ile harfi koyunuz.

1. "İçim sızlıyor." diyen biri bir olay karşısındaki üzüntüsünü anlatmaktadır.
2. "Kalbim kırıldı." diyen bir insan kalbinden ameliyat olmuş demektir.
3. "Ayrılık derdinin merhemi yoktur." cümlesinde merhem kelimesi "çare, çözüm" anlamında kullanılmıştır.
4. "İnşallah geç kalmamışızdır, yoksa yandık." diyen biri zor duruma düşüp üzülmekten söz etmektedir.

Aşağıdaki cümlelerde deyimleri belirleyerek açıklayınız.

1. Kötü haberini alınca eğlencemiz zehir oldu.
2. Annesi misafirlikte yaramazlık yapan çocuğa gözlerini devirip bir baktı ki sormayın.
3. Yeni evimiz o kadar güzel ki burada yeniden hayat buldum sanki.
4. Kendimi sıktım, sabredeyim dedim ama olmadı. Sinirlerim boşandı.
5. Fotoğraflara bakınca gözlerim doldu.
6. Şu kurabiyelerden de yiyin lütfen, yoksa annemin içi rahat etmez.
7. Benimle uğraşıp başımı belaya sokma.
8. Hafta sonu ailece kampa gittik. Böyle bir tatilin ayrı bir tat verdiğini düşünüyorum.
9. İşler vaktinde yetişmeyince patron hop oturup hop kalktı.
10. Çok güzle bir düğündü, her şey baş döndürücü biçimde hazırlanmıştı.
11. Bence bu yaptığını unutmadı, sana diş biliyor.
12. Kötü haberi alınca dünyam başıma yıkıldı.
13. Hepinizi sinemaya götüreceğim deyince çocukların gözleri parladı.

EK-11: Klasik Yöntemle Ders İşleme Etkinlikleri-4

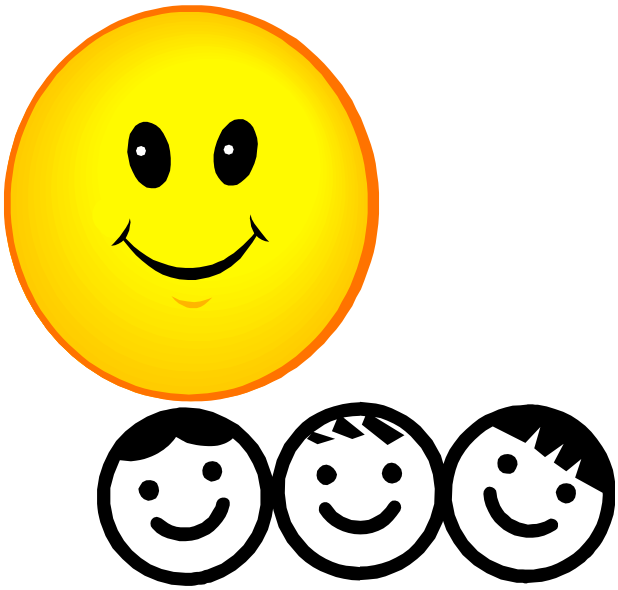
Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların yanına D, yanlış olanların yanına Y harfi koyunuz.

1. "O senin kardeşin, ona karşı bu kadar ağır konuşmamalıydın." cümlesindeki ağır kelimesi "yavaş yavaş" anlamındadır.
2. "Mutluluk sarhoşu" olan insan çok içip mutlu olmuştur.
3. "Bu davranışın arkadaşlığımızı yaralayabilir." diyen biri arkadaşını yaralamakla tehdit etmektedir.
4. "Zavallı adam, ailesini depremde kaybedince ne kadar çabuk çöktü." Cümlesinde "çöktü" kelimesi "yere çöktü" anlamındadır.
5. "Boğa güreşlerindeki hayvanlar gibi burnunun yeli harman savuruyordu." cümlesinde burnunun yeli harman savurmak fazla hareket edip nefes nefese kalmaktır.
6. "Acılarımızı yenmeliyiz." diyen bir insan üzüntünün olumsuz etkilerinden kurtulmak gerektiğini belirtmektedir.
7. "O üç zavallı çocuğun kameraya öyle bir bakışları vardı ki o anda paramparça oldum." cümlesinde "paramparça olmak" ifadesi çok üzülmek anlamındandır.
8. "İnsan bir kere düşerse toparlanıp hayatına devam etmesi hiç de kolay olmaz." cümlesinde "düşerse" kelimesi ile yürürken düşmekten söz edilmektedir.
9. "Çocuklar o kadar çok gürültü yaptı ki komşumuz ateş püskürdü." cümlesinde "ateş püskürmek" deyimi çok sinirlenmek anlamındadır.
10. "Bu haberle yüreğimizi serinlettin." cümlesinde "serinletmek" endişelerini gidermek, rahatlatmak" anlamındadır.

Aşağıdaki cümlelerde deyimlerin altını çizerek anlamını belirtiniz.

1. Ödevlerimizi yapmadığımız görünce öğretmen küplere bindi.
2. Arpacı kumrusu gibi ne düşünüyorsun?
3. Dünden beri içim içimi yiyor sanki.
4. Kaşlarını çatıp kısaca "Hayır!" dedi.
5. Yakınlarını trafik kazasında kaybetmiş. Bunu duyunca içim cız etti.
6. Gözünü kan bürümüş, herkese saldırıyor.
7. Bu iş bitti ama burnumuzdan da geldi.
8. Ayrılık zor, dünya gözüme zindan oldu sanki.
9. Neden böyle suratından düşen bin parça.
10. O kötü olaydan sonra içine kapandı.
11. Öğretmeninin azarlamasına içerlemiş.

EK-12: Kavramsal Anahtar Modeli Mutluluk Etkinlikleri



Merhaba! Benim adım **MUTLULUK**. Soldaki, tombiş olan benim. Yanımdakiler mi? Onlar da kardeşlerim. Atalarımız beş parmağın beşi bir değil demişler ama aynı anne babadan doğduğumuz için yine de birçok ortak yönümüz var. Size kardeşlerimin isimlerini söylemeyeceğim. Tahmin etmenizi istiyorum. Fakat küçük bir ipucu vereyim: Hepsinin mutlulukla ilişkili bir ismi var! Bulabildiniz mi?

Kardeşlerim ve ben zaman zaman sizi ziyarete geliriz. "İçimde bir **sevinç** var. Çok **mutlu**yum. Ne kadar **eğlenceli** bir gün. **Keyif** yapıyorum. Oh, ne **rahat**! **Neşe**m yerinde." dediğinizde biz oradayız. Peki sizler mutluluk hakkında ne düşünüyorsunuz?

1. Sizi mutlu edecek üç şey söyler misiniz?

- ……
- ……
- ……

2. Mutlu olduğunuzda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

……
……
……

3. Bir insanın mutlu olduğunu nereden anlayabiliriz?

……

……

Aşağıdakilerden hangileri bir insanın mutlu olduğunun göstergesi olabilir? Yanına artı (+) işareti koyarak belirtiniz.

- Gülmek
- Alnını kaşımak
- Çığlık atmak
- Kahkaha atmak
- Eliyle göğsünü dövmek
- Zıplamak
- Ağlamak
- Çok konuşkan olmak
- Oynamak
- Gözlerini açmak
- Sıçramak
- Elleri titremek
- Dudaklarını ısırmak
- Hareketsiz kalmak

MUTLULUĞU NASIL İFADE EDERİZ?

Aşağıdaki cümlelerde mutlulukla ilgili kelimelerin altını çiziniz. Bu cümlelerde mutluluk nasıl ifade edilmiştir? Bir cümleyle belirtiniz.

Örnek: "Gözlerinden memnuniyet fışkırıyordu."
Bedenimiz bir kap gibi düşünürsek mutluluk onun içindeki sıvı gibidir. Bazen bu sıvı içimize sığmaz ve taşar. O halde mutluluk bazen "İçimize sığmayan bir sıvıdır."

1. Evde otura otura elbette canın sıkılır. Biraz dışarı çık, açılırsın.

……

2. Nasılsınız? İyisiniz, afiyettesiniz inşallah.

……

3. İyi ki tatilde Türkiye'ye gitmişim. Karamsarlığım gitti, kötü düşüncelerimden arındım.

……

4. Bu sınavı kazanırsam benim için işte o gün bayram olacak. Yüzüm gülecek.

……

5. Öğretmen, bahçede ders yapacağımızı söyleyince hepimize bir canlılık geldi.

……

6. Babam geniş bir adamdır, kolay kolay keyfini kaçıramazsınız.

……

7. Övgü dolu sözleri duydukça tatlı tatlı gerinerek gülümsüyordu.

……

8. Süheyla, yüzme yarışmasında birinciliği kazanarak hepimizin gururu oldu.

……

9. İki kardeş barışıp güle oynaya okulun yolunu tuttu.

……

10. Annesi, "Arkadaşlarını eve çağırabilirsin." deyince Aysun'ın yüzünde bir ışık belirdi.

……

11. Bu bebek ailemiz için neşe kaynağı oldu. Mutluluğu onunla bulduk.

……

12. Çok istediği spor ayakkabıları alınca kanatlandı sanki.

……

13. Ödevlerim bitti, artık derin bir nefes alabilirim.

……

14. Güzel kokular, tertemiz ve aydınlık bir oda, yeni eşyalar, bunlar beni sarhoş etmeye yetti.

……

15. Biraz sohbet edelim, dertlerimizi paylaşıp serinleyelim.

……

MUTLULUK DEYİMLERİ

Aşağıdaki deyimlerle kutularda verilen düşünceler arasında ilgili eşleştirmeyi yapınız.

DEYİMLER: "içini ısıtmak, deliye dönmek, cana can katmak, dört köşe olmak, tat vermek, içine su serpmek, oh demek, sinirleri gevşemek, gözü gönlü açılmak, yüzünde güller açmak, dünyalar birinin olmak, hayat bulmak, içini dökmek, düğün bayram etmek, bastığı yeri bilmemek, gözleri parlamak, koltukları kabarmak, baş döndürmek, içi rahat etmek, ağzı kulaklarına varmak"

Mutluluk ferahlıktır, genişliktir, açıklıktır.	**Mutluluk canlılıktır, diriliktir, yaşamaktır.**	**Mutluluk yerden uzak olmaktır, yükselmektir.**	**Mutluluk eğlenmektir.**
Mutluluk ışıktır, aydınlıktır.	**Mutluluk gurur duymaktır, övünmektir.**	**Mutluluk kendinden geçmektir, ne yaptığını bilmemektir.**	**Mutluluk huzur bulmaktır, sakinleşmektir.**
Mutluluk serinlemektir.	**Mutluluk ısınmaktır.**	**Mutluluk gülümsemektir.**	**Mutluluk bir şeylere sahip olmaktır.**

EK-13: Kavramsal Anahtar Modeli Öfke Etkinlikleri

Aşağıdaki cümlelerde yer alan öfkeyle ilgili mecaz ifadeleri yorumlayınız.

1. Öfkeni frenlemeyi öğrenemezsen çok şey kaybedersin.

Yani,.....

2. Sonunda yine öfkesine teslim oldu.

Yani,.....

3. Hiç suçumuz olmadığı halde babam bize patladı.

Yani,.....

Esti, yağdı, gürledi; sonra da kapıyı çarpıp çıktı.

Yani,.....

4. O kadar söyledim yapma diye, dinlemedi. Gel de cinlenme.

Yani,.....

5. Ne demek gelemiyorum? Müdür bunu duyunca deliye döner.

Yani,.....

6. Çocuklar evdeki bütün şekerleri bitirince annem köpürdü.

Yani,.....

7. Bir bardak kırıldı diye bu kadar kızılır mı? Öfkeni tedavi etmeye çalışmalısın.

Yani,.....

Bu cümlelerde öfke, aşağıdaki kavramların yardımıyla açıklanmıştır. Bunları belirleyerek cümleleri gruplandırınız.

ÖFKE DELİLİKTİR.	ÖFKE HASTALIKTIR.
ÖFKE İNSANI ETKİSİ ALTINA ALAN BİR GÜÇTÜR	ÖFKE İNSAN VÜCUDUNDA BİR SIVIDIR.
ÖFKE PATLAYICI BİR MADDEDİR.	

Duyguları gizlemek neredeyse mümkün değildir. Çünkü duygular vücudumuzdaki ve dış görünüşümüzdeki değişikliklerle kendini belli eder. Aşağıda öfke duygusuyla ilgili deyimler ve öfkelendiğimizde vücudumuzda meydana gelen değişiklikler sıralanmıştır. Bunlar arasında uygun eşleştirmeyi yapınız.

Öfkeli insanın vücut ve yüz hatlarında gerginlik olur.		1. ateş püskürmek 2. burnunun yeli harman savurmak 3. küplere binmek 4. gözünü kan bürümek 5. kan beynine sıçramak 6. kaşlarını çatmak 7. surat asmak 8. gözü dönmek 9. diş bilemek 10. gözlerini devirmek 11. sinirleri boşanmak 12. hop oturup hop kalkmak 13. gözü kararmak 14. sinirleri gerilmek 15. dik dik bakmak 16. ağzına geleni söylemek 17. birbirine girmek
Öfkeli insanın yüzü ya da gözü kızarabilir.		
Öfkeli insanın bakışları serttir.		
Öfkeli insan etrafındakileri görmeyebilir.		
Öfkeli insanın kaşları birbirine yaklaşır.		
Öfkeli insan dişlerini sıkabilir.		
Öfkeli insan şiddetli nefes alıp verebilir.		
Öfkeli insan bağırıp çağırabilir.		
Öfkeli insan abartılı davranışlar yapabilir.		

Aşağıdaki cümleleri uygun deyimlerle tamamlayınız.

1. Son dakikada arayıp toplantıya gelmeyeceğini söylediğinde …….

.....

2. Maçtan sonra iki takımın taraftarları ……

.....

3. Müdür işleri vaktinde yetiştiremediğimiz için hepimize

.....

4. Yaptıklarının cezasını çeksin diyor, intikam almak için

.....

5. Neden öyle .....? Bir şeye mi kızdın?

6. Kızgın bir boğa gibi .....

7. Filmde katilin ..... önüne çıkanı öldürüyordu.

8. Sağa sola gidiyor, ne yapacağını bilmiyor, ...

9. Üzgünüm, öyle kırıcı konuşmak istemezdim. Birdenbire.....

10. Stresli bir gündü, …….

11. İnsan sinirlenince bazen ne dediğini bilmiyor, ...

12. Öğretmen bu hafta da ödevlerimizi yapmadığımızı görünce.....

Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına D, yanlış olanların başına Y harfi koyunuz.

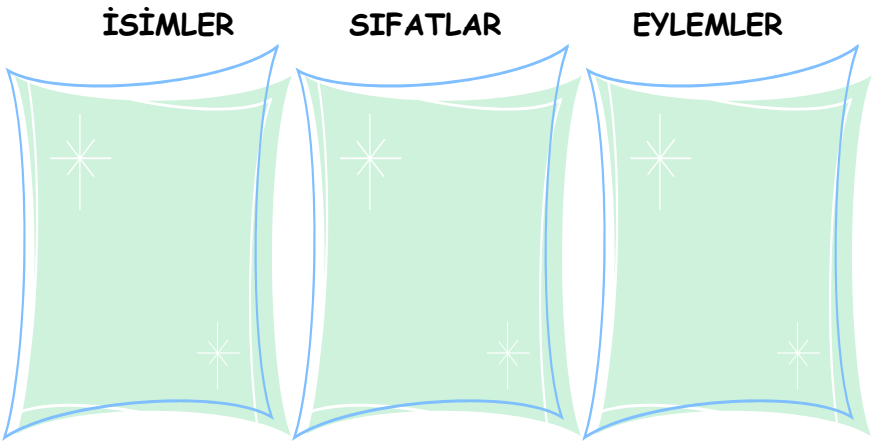
1. İçine su serpmek, güzel bir haber vererek bir insanın sıkıntısını yok etmek, onu rahatlatmaktır.
2. Sinirlenince oh deriz, mutlu isek ah deriz, üzülünce öf deriz.
3. Gülümseyerek mutluluğunu belli edenlere ağzı kulaklarına varıyordu deriz.
4. Sinirleri gevşemek, mutlu bir haber alan insanların hep birlikte sevinmesi demektir.
5. Yüzünde güller açmak, bir insanın utanıp yüzünün kızardığını anlatır.
6. Dört köşe olmak; keyifli, mutlu ve gevşemiş bir durumda olmaktır.
7. Çok istediğimiz bir şeye kavuştuğumuzda dünyalar benim oldu deriz.
8. Koltukları kabarmak, bir insanın kazandığı başarı ile kibirlenmesi, hava atmasıdır.
9. İnsan sevinçten de deliye dönebilir, öfkeden de.
10. Havalara uçmak, gerçekleşmeyecek hayallerden söz etmektir.
11. İçini dökmek insanın sıkıntılarını paylaşarak mutlu olması, rahatlamasıdır.
12. Bastığı yeri bilmemek mutluluğun etkisiyle kendini havalarda hisseden insanlar için kullanılır.

EK-14: Kavramsal Anahtar Modeli Üzüntü Etkinlikleri



Aşağıda üzüntü duygusuyla ilgili isim, sıfat ve eylemler verilmiştir. Karışık olarak verilen bu kelimeleri ilgili kutucuğa yerleştiriniz.

! İsimler "Ne?", sıfatlar "Nasıl?", eylemler de "Ne yapmak?" sorusuyla bulunabilir.



"acı, ağlamak, bela, dert, düşünceli, endişe etmek, fena, morali bozulmak, mutsuz, neşesiz, keyifsizlik, karamsar, korkmak, küsmek, merak, perişan, pişman olmak, sıkıntı, sızı, telaş, ümitsiz, üzmek"

Kutucuklardan üç kelime seçerek sırasıyla kelimenin isim, sıfat ve eylem biçimini yazınız.

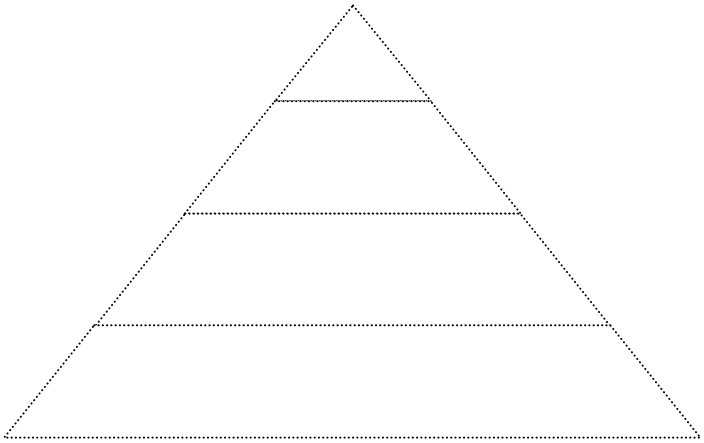
Örnek: acı-acılı-acımak

1……

2……

3……

Üzgün bir insanı anlatırken üzüntünün şiddetine göre "keyifsiz, düşünceli, perişan, endişeli, üzgün, sıkıntılı, dertli" gibi kelimeler kullanırız. Bunları duygunun yoğunluk derecesine göre nasıl sıralayabiliriz?



Aşağıdaki cümlelerden doğru olanları D, yanlış olanları Y ile belirtiniz.

1. "İçim sızlıyor." diyen biri bir olay karşısındaki üzüntüsünü anlatmaktadır.
2. "Kalbim kırıldı." diyen bir insan kalbinden ameliyat olmuş demektir.
3. "Ayrılık derdinin merhemi yoktur." cümlesinde merhem kelimesi "çare, çözüm" anlamında kullanılmıştır.
4. "İnşallah geç kalmamışızdır, yoksa yandık." diyen biri zor duruma düşüp üzülmekten söz etmektedir.
5. "O senin kardeşin, ona karşı bu kadar ağır konuşmamalıydın." cümlesindeki ağır kelimesi "yavaş yavaş" anlamındadır.
6. "Bu davranışın arkadaşlığımızı yaralayabilir." diyen biri arkadaşını yaralamakla tehdit etmektedir.
7. "Zavallı adam, ailesini depremde kaybedince ne kadar çabuk çöktü." Cümlesinde "çöktü" kelimesi "yere çöktü" anlamındadır.
8. "Acılarımızı yenmeliyiz." diyen bir insan üzüntünün olumsuz etkilerinden kurtulmak gerektiğini belirtmektedir.
9. "O üç zavallı çocuğun kameraya öyle bir bakışları vardı ki o anda paramparça oldum." cümlesinde "paramparça olmak" ifadesi çok üzülmek anlamındandır.
10. "İnsan bir kere düşerse toparlanıp hayatına devam etmesi hiç de kolay olmaz." cümlesinde "düşerse" kelimesi ile yürürken düşmekten söz edilmektedir.

Dilimizde üzüntü duygusunu anlatmak için kullandığımız çok sayıda ifade vardır. Ancak bu ifadeler belirli sayıdaki düşünceden doğmuştur. Bu düşünceler şöyle gösterilebilir:

- ÜZÜNTÜ **CANLI BİR VARLIKTIR**
- ÜZÜNTÜ **BELADIR, KÖTÜLÜKTÜR**
- ÜZÜNTÜ BİR ŞEYİ **ELDE EDEMEMEKTİR**
- ÜZÜNTÜ **YERE YAKIN OLMAKTIR**
- ÜZÜNTÜ **RENGİN DEĞİŞMESİDİR**
- ÜZÜNTÜ **HAREKETSİZLİKTİR, SUSKUNLUKTUR, DÜŞÜNMEKTİR**
- ÜZÜNTÜ **SOMURTMAKTIR**
- ÜZÜNTÜ **RAHATSIZLIKTIR, HUZURSUZLUKTUR**
- ÜZÜNTÜ **DARALMAKTIR, SIKILMAKTIR**
- ÜZÜNTÜ **AĞIRLIKTIR, YÜKTÜR**
- ÜZÜNTÜ **FİZİKSEL ZARARDIR**. ÇÜNKÜ
  1. YAKICI BİR **SICAKLIKTIR**
  2. ÜZÜNTÜ **YARALANMAKTIR**
  3. ÜZÜNTÜ **ACI ÇEKMEKTİR**
- ÜZÜNTÜ **GÖZYAŞI DÖKMEKTİR**
- ÜZÜNTÜ YİYECEKLERDEN **TAT ALAMAMAKTIR**
- ÜZÜNTÜ **KARANLIKTIR, GÖLGEDİR**
- ÜZÜNTÜ **DIŞA KAPALI OLMAKTIR**
- ÜZÜNTÜ **ÖLÜMDÜR**

Aşağıdaki deyimlerde üzüntü nasıl tarif edilmektedir? Karşılarındaki kutucuklara yazınız.

Deyimler	**Tanımlar**
Hastalık belimi büktü.	
Kazayı duyunca dünyam başıma yıkıldı. Yarışmayı kaybetmek içime oturdu. Bu kadar acıyı yüreğim kaldırmaz.	
Benimle uğraşıp başımı belaya sokma. Çattık belaya!	
Dünden beri ağzını bıçak açmıyor. Arpacı kumrusu gibi ne düşünüyorsun?	
İnşaat gürültüsü rahatımızı kaçırdı.	
Dünden beri içim içimi yiyor sanki.	
Başımdan aşağı kaynar sular döküldü. Annesi hayatta değilmiş, içim cız etti. Aç çocukların hali yürek kanatıyor. Kardeşim bizi can evimizden vurdu. Sanki bana işkence çektirmek istiyor. Daha çoook başını taştan taşa vurursun. Bu iş bitti ama burnumdan geldi.	
Sınav sonucu tam bir hayal kırıklığı. Bu işte umduğumuzu bulamadık.	
Neden böyle suratından düşen bin parça?	
O kötü olaydan sonra içine kapandı.	
Lokmalar boğazıma dizildi. Hatırladıkça yüreğim sıkışıyor. Haberi alınca dünya başıma dar geldi.	
İç karartıcı haberleri sevmem. Artık dünya gözüme zindan görünüyor. Başına karalar bağladı, yas tuttu günlerce.	
Kazayı duyunca aklı başından gitti.	
Acıklı olay, burnumuzun direğini sızlattı. Fotoğraflara bakınca gözlerim doldu.	
Bu ayrılık benim için ölüm.	
Kendini toparlayamadı, benzi sapsarı.	
Kötü haberini alınca eğlencemiz zehir oldu. Sevdiklerimizden ayrı olunca bu yemek tat vermedi.	

EK-15: Çalışmada Yer Alan Deyimlerin Listesi

Çalışmada Yer Alan Deyimlerin Listesi		
Duygu	**Deyim**	**Kavramsal Anahtar**
MUTLULUK	ağzı kulaklarına varmak	MUTLULUK GÜLMEKTİR (metn.)
	bastığı yeri bilmemek	MUTLULUK KENDİNDEN GEÇMEKTİR (metf.)
	baş döndürmek	MUTLULUK BAŞ DÖNMESİDİR (metn.)
	cana can katmak	MUTLULUK CANLILIKTIR (metf.)
	deliye dönmek	MUTLULUK DELİLİKTİR (metf.)
	dört köşe olmak	MUTLULUK GENİŞLİKTİR (metf.)
	düğün bayram etmek	MUTLULUK EĞLENMEKTİR (metn.)
	dünyalar birinin olmak	MUTLULUK SAHİP OLMAKTIR (metf.)
	gözleri parlamak	MUTLULUK AYDINLIKTIR (metf.)
	gözü gönlü açılmak	MUTLULUK AÇIKLIKTIR (metf.)
	hayat bulmak	MUTLULUK CANLILIKTIR (metf.)
	İçine su serpmek	MUTLULUK SERİNLİKTİR (metf.)
	içini dökmek	MUTLULUK HAFİFLİKTİR (metf.)
	içini ısıtmak	MUTLULUK SICAKLIKTIR (metf.)
	içi rahat etmek	MUTLULUK GENİŞLİKTİR (metf.)
	koltukları kabarmak	MUTLULUK BEDEN DURUŞUNDA ŞİŞKİNLİKTİR (metn.)
	oh demek	MUTLULUK DERİN NEFES ALMAKTIR (metn.)
	sinirleri gevşemek	MUTLULUK KASLARIN GEVŞEMESİDİR (metn.)
	tat vermek	MUTLULUK TAT ALMAKTIR (metf.)
	yüzünde güller açmak	MUTLULUK GÜLMEKTİR (metn.)
Toplam	**20 deyim**	**11 kavramsal metafor, 6 kavramsal metonimi**

Çalışmada Yer Alan Deyimlerin Listesi		
Duygu	**Deyim**	**Kavramsal Anahtar**
ÖFKE	ağzına geleni söylemek	ÖFKE BAĞIRIP ÇAĞIRMAKTIR (metn.)
	ateş püskürmek	ÖFKE (SICAK) BİR SIVIDIR (metf.)
	birbirine girmek	ÖFKE KAVGA ETMEKTİR (metn.)
	burnunun yeli harman savurmak	ÖFKE ŞİDDETLİ NEFES ALP VERMEDİR (metn.)
	deliye dönmek	ÖFKE DELİLİKTİR (metf.)
	dik dik bakmak	ÖFKE BAKIŞLARDA SERTLİKTİR (metn.)
	diş bilemek	ÖFKE DİŞLERİ GICIRDATMAKTIR (metn.)
	gözlerini devirmek	ÖFKE GÖZÜN GÖRMEMESİDİR (metn.)
	gözü dönmek	ÖFKE GÖZÜN GÖRMEMESİDİR (metn.)
	gözü kararmak	ÖFKE GÖZÜN GÖRMEMESİDİR (metn.)
	gözünü kan bürümek	ÖFKE GÖZDE KIZARIKLIKTIR (metn.)
	hop oturup hop kalkmak	ÖFKE ABARTILI HAREKETLER YAPMAKTIR (metn.)
	kan beynine sıçramak	ÖFKE BİR SIVIDIR (metf.)
	kaşlarını çatmak	ÖFKE KAŞLARIN BİRBİRİNE YAKLAŞMASIDIR (metn.)
	küplere binmek	ÖFKE ABARTILI HAREKETLER YAPMAKTIR (metn.)
	sinirleri boşanmak	ÖFKE KONTROL KAYBIDIR (metf.)
	sinirleri gerilmek	ÖFKE KASLARIN GERİLMESİDİR (metn.)
	surat asmak	ÖFKE SURAT ASMAKTIR (metn.)
Toplam	**18 deyim**	**3 kavramsal metafor, 11 kavramsal metonimi**

Çalışmada Yer Alan Deyimlerin Listesi		
Duygu	**Deyim**	**Kavramsal Anahtar**
ÜZÜNTÜ	ağzını bıçak açmamak	ÜZÜNTÜ SUSKUNLUKTUR (metn.)
	aklı başından gitmek	ÜZÜNTÜ DELİLİKTİR (metf.)
	arpacı kumrusu gibi düşünmek	ÜZÜNTÜ DÜŞÜNCELİ OLMAKTIR (metn.)
	başından aşağı kaynar sular dökülmek	ÜZÜNTÜ FİZİKSEL HASAR(YAKICI BİR SICAKLIK)DIR (metf.)
	başını belaya sokmak/çattık belaya!	ÜZÜNTÜ BELADIR (metf.)
	başını taştan taşa vurmak	ÜZÜNTÜ DÖVÜNMEKTİR (metn.)
	belini bükmek	ÜZÜNTÜ YERE YAKIN OLMAKTIR (metf.)
	boğazına dizilmek	ÜZÜNTÜ TAT ALAMAMAKTIR (metf.)
	burnundan gelmek	
	burnunun direği sızlamak	ÜZÜNTÜ AĞLAMAKTIR (metn.)
	can evinden vurmak	ÜZÜNTÜ FİZİKSEL HASAR (YARALANMAK)DIR (metf.)
	dünya başına dar gelmek	ÜZÜNTÜ DARLIKTIR (metf.)
	dünya başına yıkılmak	ÜZÜNTÜ AĞIRLIKTIR (metf.)
	dünya gözüne zindan görünmek	ÜZÜNTÜ KARANLIKTIR (metf.)
	gözleri dolmak	ÜZÜNTÜ AĞLAMAKTIR (metn.)
	hayal kırıklığına uğramak	ÜZÜNTÜ SAHİP OLAMAMAKTIR (metf.)
	içi cız etmek	ÜZÜNTÜ FİZİKSEL HASAR (YANMAK)DIR (metf.)
	içi içini yemek	ÜZÜNTÜ FİZİKSEL HASAR (VÜCUT BÜTÜNLÜĞÜNÜN BOZULMASI)DIR (metf.)
	içine kapanmak	ÜZÜNTÜ KAPALILIKTIR (metf)
	içine oturmak	ÜZÜNTÜ AĞIRLIKTIR (metf.)
	içi sızlamak	ÜZÜNTÜ FİZİKSEL HASARDIR (metf.)

	iç karartıcı	ÜZÜNTÜ KARANLIKTIR (metf.)

Çalışmada Yer Alan Deyimlerin Listesi		
Duygu	**Deyim**	**Kavramsal Anahtar**
ÜZÜNTÜ	işkence çektirmek	ÜZÜNTÜ FİZİKSEL HASARDIR (metf.)
	kalbi kırılmak	ÜZÜNTÜ FİZİKSEL HASARDIR (metf.)
	karalar bağlamak	ÜZÜNTÜ KARANLIKTIR (metf.)
	rahatı kaçmak	ÜZÜNTÜ SAHİP OLAMAMAKTIR (metf.)
	suratından/yüzünden düşen bin parça olmak	ÜZÜNTÜ SURAT ASMAKTIR (metn.)
	tat vermemek	ÜZÜNTÜ TAT ALAMAMAKTIR (metf.)
	umduğunu bulamamak	ÜZÜNTÜ SAHİP OLAMAMAKTIR (metf.)
	yas tutmak	ÜZÜNTÜ AĞLAMAKTIR (metn.)
	yürek kanatmak	ÜZÜNTÜ FİZİKSEL HASARDIR (metf.)
	yüreği kaldırmamak	ÜZÜNTÜ AĞIRLIKTIR (metf.)
	yüreği sıkışmak	ÜZÜNTÜ DARLIKTIR (metf.)
	zehir olmak	ÜZÜNTÜ TAT ALAMAMAKTIR (metf.)
Toplam	**32 deyim**	**10 kavramsal metafor, 5 kavramsal metonimi**

ÖZET

[ÇALIŞKAN, Nihal]. [Kavramsal Anahtar Modeliyle İki Dilli Çocuklara Metafor ve Deyim Öğretimi], [Doktora Tezi], Ankara, [2009].

Metafor, metonimi, benzetme gibi söz figürlerini ve deyim, atasözü gibi kalıplaşmış ifadeleri içine alan figüratif dil; yalnızca edebî dilin değil, günlük dilin de önemli bir unsurudur. Bu doğrultuda son yıllarda figüratif dil öğretimine ilişkin araştırmalar önemli bir artış göstermiş ve bu araştırmalardan verimli sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada da Kavramsal Metafor Teorisi'ne dayalı olarak hazırlanan Kavramsal Anahtar Modeli aracılığıyla figüratif dil becerilerinin geliştirilmesi konusu ele alınmaktadır. Çalışmanın amacı Kavramsal Anahtar Modeli'nin metafor ve deyim öğretimi konusundaki etkinliğini araştırmaktır. Uygulama, duygu metaforları ve deyimleri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma 2008-2009 öğretim yılı bahar yarıyılında Belçika'nın Limburg Bölgesi'nde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Örneklemi oluşturan 32 iki dilli öğrencinin yaşları 10-12 arasında değişmektedir. Bu öğrencilerden yansız atama yoluyla belirlenen 16 kişi deney, 16 kişi de kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna 8 hafta süreyle Kavramsal Anahtar Modeli'ne uygun metafor ve deyim öğretimi yapılırken kontrol grubunda eğitim klasik yöntemle sürdürülmüştür. Uygulama sonuçlarını değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından Duygu Metaforlarını Hatırlama Testi, Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi, Duygu Deyimlerini Yorumlama Testi, Mini Metin Bağlamında Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi, Deyim Yorumlama Testi olmak üzere beş farklı ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizinde SPSS 16 programı kullanılmıştır. Buna göre;

1. Uygulamada yer alan duygu metaforlarını hatırlama bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
2. Uygulamada yer alan duygu deyimlerini hatırlama bakımından deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
3. Uygulamada yer almayan duygu deyimlerini yorumlama bakımından deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
4. Mini metin bağlamında verilen duygularla ilgili deyimleri hatırlama bakımından deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
5. Duygu alanı dışındaki deyimlerin yorumlanmasında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
6. Figüratif dil becerilerinin gelişimi bakımından genel olarak deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

1. Figüratif dil öğretimi
2. Metafor
3. Deyim
4. Kavramsal Metafor Teorisi
5. Kavramsal Anahtar Modeli

ABSTRACT

[ÇALIŞKAN, Nihal]. [Teaching Metaphor and Idiom to Bilingual Children Using Conceptual Key Model], [PhD Thesis], Ankara, [2009].

Figurative language, which can be thought as a constitution of speech figures like metaphor, metonymy, and stereotypes like idioms and proverbs, is a fundamental element of both literary and daily language. Therefore, there has been a considerable increase in figurative language research. This study also deals with this subject focusing on developing figurative language skills by means of the Conceptual Key Model which is based on the Conceptual Metaphor Theory. The scope of this study is to explore the efficiency of the Conceptual Key Model, particularly in metaphor and idiom teaching under the framework of emotion metaphors and idioms.

The study was carried out in the province of Limburg in Belgium during the spring semester of the 2008-2009 academic year with 32 Turkish-Dutch bilingual pupils between the age of 10-12. The pretest-posttest experimental design was used. 16 of the 32 pupils were assigned randomly and evenly as the experimental group and the other 16 as the control group. The experimental group was thought metaphor and idioms according to the Conceptual Key Model through 8 weeks, while the control group received the same education according to classical methods and approaches. Data were collected using Emotion Metaphors Retention Test, Emotion Idioms Retention Test, Emotion Idioms Interpretation Test, Emotion Idioms Retention Test in the Context of Mini-Text, Idiom Interpretation Test. The SPSS 16 was used to describe the data. The following results were obtained from the study:

Between the experimental and the control groups;

1. There is no statistically meaningful difference on account of metaphor retention, in the domain of emotions.

2. There is statistically meaningful difference in favor of the experimental group, on account of idiom retention, in the domain of emotions.
3. There is statistically meaningful difference in favor of the experimental group, on account of idiom interpretation, in the domain of emotions.
4. There is statistically meaningful difference in favor of the experimental group, on account of idiom retention in the context of mini-text, in the domain of emotions.
5. There is no statistically meaningful difference on account of idiom interpretation except the domain of emotions.
6. There is statistically meaningful difference in favor of the experimental group, on account of figurative language development.

Key Words

1. Teaching figurative language
2. Metaphor
3. Idiom
4. Conceptual Metaphor Theory
5. Conceptual Key Model