

# YABANCI DİLDE DEYİMLERİN ÖĞRETİMİ

Elif Arıca Akkök

## Özet

*Bu çalışmada İngilizce deyimlerin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin dil-bilim temelli bir öğretim süreci seçeneği oluşturulmuş ve bu öğretim sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisi sınanmıştır. Söz konusu süreçte deyimler anlambilimsel ve bilişsel özellikleri temel alınarak kavramlaştırılmış, bu kavramlaştırmaya göre sınıflandırılmış, sunulan öğretim süreciyle de öğrencilerde bu özelliklere ilişkin farkındalık yaratılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yansız atama yöntemiyle deney ve kontrol grubunu oluşturan toplam 56 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada kontrol gruplu ön-test son-test deney deseni kullanılmış, elde edilen veriler tekrarlı ölçümler yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular öğretim sürecinin deney grubunda yer alan öğrencilerde olumlu öğrenme davranışları oluşturduğunu göstermiş ve öğretim sürecinin İngilizce deyimleri öğrenmeye olumlu etki eden bir değişken olarak işlediği gözlenmiştir.*

**Anahtar sözcükler:** *deyim öğretimi, deyimler, eğretilme, düzdeğişmece, bilişsel anlambilim.*

## TEACHING IDIOMS IN FOREIGN LANGUAGE

### Abstract

*In this study, a teaching process, which aims to overcome difficulties of teaching English idioms, is put forward and its effect on students is tested. During the process, idioms were conceptualized and classified according to their semantic and cognitive properties, and the students' awareness on these properties was raised. 56 students constituting the study group were assigned randomly and evenly as the experiment and control groups. A pre-test post-test experimental design was used. The data collected was analysed by repeated measures design. The results show that the teaching process has made the students in the experiment group develop positive learning behaviour and has operated as an effective variable on learning English idioms.*

**Key words:** *teaching idioms, idioms, metaphor, metonymy, cognitive semantics.*

## 1. Giriş

Son yıllarda Avrupa Konseyince kabul edilen Avrupa Ortak Ölçütleriyle yabancı bir dilde yetkin olabilmek için, o dilin biçimsel özellikleri kadar kullanım özelliklerine ilişkin de bilgi sahibi olmanın gereği vurgulanmıştır. Bir dili öğrenmek, o dilin ve o dili konuşan ulusun, toplumsal ve kültürel özelliklerine yönelik de bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Söz konusu özellikler dillerin sözvarlığına oldukça belirgin bir biçimde yansımaktadır. Bu bakış açısıyla, dilin kültürel ve kavramsal özelliklerini yansıtan imgesel anlamlı öğelerinin öğretiminin gereği öne çıkmaktadır. Bu çalışmada imgesel anlamlı dil öğelerinin öğretimine ilişkin bir öğretim süreci seçeneği sunulmuştur.

Sözlük tanımına göre imgesel anlam, zihinde bir resim oluşturmak ya da bir karşılaştırma yaratmak amacıyla temel ya da bilindik bir anlamın dışında kullanılan anlam olarak açıklanmaktadır (Longman Dictionary of English Language and Culture, 1992: 475). Farklı kaynaklarda imgesel anlamlı dil öğeleri, “sözlüksel (literal) olmayan anlam” ya da “sözlüksel anlamdan sapma” olarak tanımlanmaktadır (Dobrovolskij ve Piirinen, 2005: 11, Gibbs: 1994: 75). Bu çalışmada, imgesel anlam için belli bir bağlam içinde ve sözlüksel anlama bağlı olarak anlam kazanan, uzlaşım sal niteliğe sahip dil özelliği tanımı kabul edilmiş; söz konusu dil öğeleri, onların bir türü olan deyimlerle temsil edilmiştir. Bu süreçte, deyimler anlambilimsel ve bilişsel özelliklerine göre sınıflandırılarak bir kavramlaştırmaya gidilmiş, sunulan öğretim süreci bu kavramlaştırma temel alınarak biçimlendirilmiştir.

Çalışmanın amacı, İngilizce deyimlerin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bir öğretim süreci seçeneği oluşturmak ve bu sürecin öğrencilerde ne gibi öğrenme davranışları gerçekleştirdiğini sınamaktır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler, İngilizce deyim bilgisine ne oranda sahiptir?
2. İngilizce deyimlerin öğretilirliğine ilişkin oluşturulan öğretim süreci, çalışma gruplarının bilgi düzeyi erişileri arasında anlamlı bir fark yaratmış mıdır?
3. İngilizce deyimlerin, öğretilirliğine ilişkin oluşturulan öğretim süreci, çalışma gruplarının hangi türde deyimlerle ilişkin bilgi düzeyi erişileri arasında fark yaratmıştır?

Çalışmada önce deyimlerin anlambilimsel ve bilişsel özelliklerine yer verilmiş ve bu özellikler temel alınarak oluşturulan kavramlaştırma betimlenmiştir. Daha sonra araştırmanın yöntemi ve öğretim sürecine ilişkin bilgi verilmiş, sunulan öğretim

süreci sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgular sonucunda ulaşılan vargılar tartışılmıştır.

## **2. Kavramsal çerçeve**

İngesal anlamlı dil öğelerinin bir türünü oluşturan deyimler, sunulan öğretim sürecinde anlambilimsel ve bilişsel özellikleri temel alınarak kavramlaştırılmıştır. Bu bölümde bu kavramlaştırmaya ulaşırken temel alınan kuramsal çerçeve tartışılmıştır.

### **2.1. Deyimler**

Geleneksel anlamda deyimler, iki ya da daha fazla sözcükten oluşan ve anlamı bileşenlerinden tahmin edilemeyen, sözdizimsel ve anlambilimsel sınırlılıkları olan dilsel birimler olarak tanımlanmaktadır (Weinreich, 1969; Bobrow ve Bell, 1973; Makkai, 1972; Swinney ve Cutler, 1977; Cruse, 1986, Palmer, 2001). Bu tanıma göre deyim bileşenlerinin tek tek anlamlarının deyim anlamına etkisi olmadığı ve bu nedenle bu dilsel biçimlerin çözümlenemez (noncompositional) dilsel birimler olduğu savunulmaktadır. Buna karşın, farklı kurumsal temellere dayanarak yapılan deyim çalışmaları deyimlerin söz konusu sınırlılıklardan bağımsız dilsel birimler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum deyim tanımını bu kuramsal bilgiler ışığında gözden geçirmeyi zorunlu kılmaktadır.

#### **2.1.1. Anlambilimsel özelliklerine göre deyimler**

Geleneksel deyim tanımlamalarının aksine, Nunberg (1978), Nunberg ve diğ. (1994), Gibbs (1994), Uzun (1988), Glucksberg (1993), Cacciari ve Lavorato (1998) gibi araştırmacıların farklı dillerde yaptıkları çalışmalar, deyimlerin anlambilimsel açıdan çözümlenebilir dilsel birimler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmacılar, deyim bileşenlerinin anlamının tüm deyim anlamıyla ilişkili olduğunu öne sürerek, deyim bileşenlerinin sözlüksel anlamıyla tüm imgesel anlamı arasında dil kullanıcısının zihninde sahip olduğu güdülenmeye dayalı bir bağlantı bulunduğunu savunmaktadır. O halde, birey zihninde var olan anlambilimsel ipuçlarını kullanarak deyim bileşenleri aracılığıyla tüm deyim anlamına ulaşabilmektedir.

Deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına etki ettiğini öne süren araştırmacılarından Nunberg ve diğ. (1994: 495) deyimleri deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına etkisi göz önünde bulundurarak, *normal biçimde çözümlenebilen* (normally decomposable), *normal olmayan çözümlenebilirlikteki* (abnormally decomposable) ve *anlambilimsel olarak çözümlenemeyen deyimler* (semantically nondecomposable) olarak sınıflandırılmıştır.

Gibbs (1989), Nunberg ve diğ.'nin (1994: 495) sınıflamasına göre yaptığı deneysel çalışmayla söz konusu sınıflandırmayı doğrulamıştır. Daha sonraki çalışmasında Gibbs (1994: 278-280) de benzer bir anlambilimsel sınıflandırma yaparak deyimleri, *çözümlemeyen* (nondecomposable), *orta düzeyde çözümlenebilen* (intermediate) ve *yüksek düzeyde çözümlenebilen* (highly analyzable) deyimler olarak adlandırılmıştır.

Deyim bileşenlerinin anlamsal özelliklerini ve bu bileşenlerin deyim anlamına etkisini araştıran bir başka araştırmacı, Uzun (1988) bu süreci deyimlerin derecelenmesi olarak tanımlamıştır. Uzun (1988), Türkçe deyimlerin derecelenmesinin belirlenmesine yönelik çalışmasında, deyimlik anlam yapılanması içindeki göstergelerin taşıdıkları anlam değerlerini ölçüt olarak almış ve deyimlerde üçlü bir derecelenmenin varlığını ortaya koymuştur. Buna göre *tam ya da birinci derece* deyimler, *yarı ya da ikinci derece* deyimler ve *üçüncü derece* deyimlerden söz etmek mümkündür.

Glucksberg (1993) ve İtalyanca deyimlerin çözümlenebilirliğine ilişkin çalışmalarıyla, Cacciari ve Levorato (1998) deyimleri, benzer biçimde derecelendirerek *donuk* (opaque), *şeffaf* (transparent) ve *yarı eğretilemeli* (quasi-metaphorical) deyimler biçiminde sınıflandırmışlardır.

Sözü edilen araştırmacılar, farklı kavramlaştırmalar ortaya koyarak deyim bileşenlerinin anlamlarının tüm deyim anlamına dereceli olarak katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu derecelenme deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına hiç katkıda bulunmamasıyla deyim anlamının deyim bileşenlerinin sözlüksel anlamını yansıtmaması arasında değişen üçlü bir derecelenmedir. Söz konusu araştırmacıların görüşlerini Tablo (1)'de özetlemek mümkündür.

**Tablo 1: Anlambilimsel özelliklerine göre deyimler**

Tüm deyim anlamına etkisine göre	Nunberg (1978); Nunberg ve diğ. (1994)	Gibbs (1994)	Uzun (1988)	Glucksberg (1993); Cacciari ve Levorato (1993)
Deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına etkisi yoktur	Anlambilimsel olarak çözümlenemeyen	Çözümlemeyen	Birinci derece	Donuk
Deyim bileşenleri tüm deyim anlamına kısmen etki eder	Normal olmayan çözümlenebilirlikteki	Orta düzeyde çözümlenebilen	İkinci derece	Şeffaf
Deyim bileşenleri tüm deyim anlamına etki eder	Normal biçimde çözümlenebilen	Yüksek düzeyde çözümlenebilen	Üçüncü derece	Yarı-eğretilemeli

O halde, yapılan geleneksel deyim tanımlamalarının aksine, deyimlerin anlambilimsel yapıları deyim bileşenlerinin çözümlenebilmesine uygundur. Bu çalışmada deyimler anlambilimsel özelliklerine göre deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına etkisi ölçüt alınarak *birinci, ikinci ve üçüncü derece* deyimler olarak kavramlaştırılmıştır.

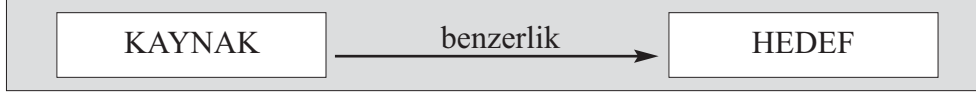
### **2.2.2. Bilişsel özelliklerine göre deyimler**

Bilişsel görüşe göre, dilsel birimlerin anlamları dil kullanıcılarının fiziksel, toplumsal ve kültürel çevreleriyle güdülenmektedir. Dilsel özellikler çeşitli insan deneyimlerine dayanmaktadır. Bu görüşte deyimler, bir dilsel öge olarak değil, bireyin zihnindeki kavramsal sistemin bir ürünü olarak görülmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980; Kövecses ve Szabo, 1996; Dobrovolskij ve Piirani, 2005; Gibbs, 1994; Langlotz, 2006). Bu özelliklerin bir sonucu olarak, deyimler sadece deyim bileşenlerinin anlamlarıyla ilişkili bir ifade değil, dünya bilgisiyle ortaya çıkan bir durumdur. Yani, deyimlerin doğası dilsel değil, kavramsaldır. Bu nedenle, deyim anlamı kavramsal bilginin biçimlenmesiyle ilişkilidir. Bu süreç, bilişsel dilbilimciler tarafından *güdülenme* (motivation) kavramına dayalı olarak açıklanmaktadır.

Bilişsel özelliklerine göre, deyimleri güdüleyen soyut bilişsel ilkeler ve kavramsal örüntüler bulunmaktadır. Kövecses ve Szabo, (1996; 331), bu soyut bilişsel ilkeleri *bilişsel düzenekler* (cognitive mechanisms) olarak adlandırmıştır. Söz konusu düzenekler, deyimleri güdüleyen kavramsal bilgiyi deyimsel anlama bağlamaktadır. Bu yolla deyimler farklı biçimlerde güdülenebilmektedir. Kövecses ve Szabo'ya (1996: 331) göre, deyimleri güdüleyen iki temel bilişsel düzenek bulunmaktadır.

Deyimleri güdüleyen bilişsel düzeneklerden bir tanesi *eğretilemedir*. Eğretileme genel anlamıyla iki kavram arasında benzerlik ilişkisi kurulmasıyla oluşturulan bir dil figürüdür. Bilişsel dilbilim bakış açısı, bu benzerlik ilişkisini daha ayrıntılı ele almış, var olan nesnel benzetme ilişkisinin yanı sıra, çeşitli insan deneyimleri üzerine temellenmiştir. Örneğin, deneyimlerin, çeşitli türde öznel benzerliklerin, iki kavram tarafından paylaşılan kültürel ve biyolojik köklerin ve olası diğer özelliklerin ilişkilendirilmesi gibi (Kövecses, 2002: 68-69). Söz konusu bakış açısıyla *eğretileme*, bu özellikler göz önünde bulundurularak, bir kavramsal alanı başka bir kavramsal alan bağlamında yorumlamak olarak tanımlanmaktadır. Kövecses (2002: 4) dilde var olan eğretilemeli dilsel ifadelerin bu kavramsal alanlar bağlamında yorumlandığını ve anlamlandırıldığını öne sürmektedir. Sözü edilen bu kavramsal alanlar; başka bir kavramsal alanı anlamak için eğretilemeli ifadelerin elde edildiği kavramsal alan olan KAYNAK ALAN (SOURCE DOMAIN) ve bu yolla anlaşılacak HEDEF ALAN'dır (TARGET DOMAIN). O halde, HEDEF ALAN, KAYNAK ALAN kullanılarak anlaşılacak alandır. Şekil (1)'de görüldüğü gibi, bu iki alanı benzerlik ilişkisi belirler.

**Şekil 1: Eğretilmeleri belirleyen ilişki**



Deyimleri güdüleyen bir başka bilişsel düzenek, *düzdeğişmecedir*. Düzdeğişmece genel anlamda, bir kavramın başka bir kavramın yerini tutması ya da başka bir kavramı içermesi olarak tanımlanmaktadır. Ancak bilişsel dilbilim bakış açısı sözü edilen *içerme*, *yerini tutma* ilişkisini de daha kapsamlı biçimde ele almaktadır. Buna göre düzdeğişmece, kavramsal bir durum olarak kabul edilmekte, bilişsel bir süreç olarak görülmekte ve bir bilişsel modele göre işlenmektedir (Radden ve Kövecses, 1999: 18). Düzdeğişmece iki kavram arasındaki *bitişiklik* (contiguity) ilişkisini göstermektedir (Kövecses, 2002: 146). Düzdeğişmecelerde bitişiklik ilişkisi, bir kavramsal varlığın (ARAÇ) başka bir kavramsal varlıkla (HEDEF) aynı alanda ya da ideal bir bilişsel modelde zihinsel erişim kurmasıyla gerçekleşmektedir. Bu ilişkiyi kuran *ideal bilişsel modeller* (ideal cognitive models) sadece bireylerin belli bir alandaki dünya bilgisini değil, parçasını oluşturduğu kültürel modelleri de içermektedir. Yani, sadece gerçeklik dünyasını değil, kavramlaştırma ve dil dünyasını da içermektedir (Radden ve Kövecses, 1999: 18). Düzdeğişmeceleri güdüleyen tek bir kavramsal alan bulunmaktadır. Bu nedenle düzdeğişmecelerde, aynı kavramsal alandaki HEDEF (TARGET) varlığı ARAÇ (VEHICLE) varlıkla ulaşılması durumu söz konusudur. Şekil (2)'de bu ilişki sunulmaktadır:

**Şekil 2: Düzdeğişmeceleri belirleyen ilişki**



*Düzdeğişmeceli dilsel ifadelerdeki* bitişiklik ilişkisi, PARÇA-BÜTÜN, NEDEN-SONUÇ, ARAÇ-ÜRÜN, ETKİNLİK-EYLEYEN gibi bilişsel modellere dayalı olarak kurulmaktadır. Bu bilişsel modeller de belli kavramsal düzdeğişmecelerle ortaya çıkmaktadır.

Bu bilgilere dayanarak bilişsel özelliklerine göre deyimlerin iki farklı biçimde sınıflandırıldığını söylemek mümkündür:

- Deyimi güdüleyen bilişsel düzeneğin kavramsal eğretilmeler olduğu, ***eğretilmeli deyimler***.
- Deyimi güdüleyen bilişsel düzeneğin kavramsal düzdeğişmeceler olduğu, ***düzdeğişmeceli deyimler***.

Çalışmada bilişsel özelliklerine göre deyimlerden söz edilirken, deyimler eğretilmeli ve düzdeğişmeceli deyimler olarak anılacaktır.





Şekil 3'te görülen kavramlaştırmaya dayalı olarak değerlendirildiğinde anlambilimsel özelliklerine göre, uzlaşımsal bilgiye ve imgesellik ölçütlerine dayalı olarak deyim bileşenlerinin sözlüksel anlamlarını koruması ya da korumaması sonucunda gerçekleşen anlam aktarımlarıyla birinci, ikinci ve üçüncü derece deyimler ortaya çıkmaktadır. Deyimler anlambilimsel özelliklerine göre ele alınırken deyimsel yapılanma, bir anlam aktarımı süreci olarak görülmekte; deyimler bu özellikteki bir sürecin ürünü olarak işlenmektedir.

Bilişsel özelliklerine göre ise, deyimleşme süreci bireyin zihnindeki kavramsal bilgiye dayanmaktadır. Eğretilmeli ya da düzdeğişmeceli, deyim içerdiği kavramsal bilginin deyimde hissedilebilirliği deyim az ya da çok güdülenmesini sağlamaktadır. Bu özelliklere göre, deyimsel yapılanma, bireyin bilişsel eyleminin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada kullanılan deyimler anlambilimsel açıdan derecelenmeleri ve bilişsel açıdan güdülenmeleri göz önünde bulundurularak kavramlaştırılmıştır. Çalışmada böyle bir kavramlaştırmaya gerek duyulmasının nedeni, çalışmanın deyimlerin öğretimine ilişkin etkili bir öğretim yöntemi oluşturmaktadır. Söz konusu kavramlaştırmaya göre deyimler, deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına etkisi temel alınarak derecelenmelerine (birinci, ikinci, üçüncü derece deyimler) ve deyim güdüleyen bilişsel düzenekler temel alınarak güdülenmelerine (eğretilmeli ve düzdeğişmeceli deyimler) göre altı grupta toplanmıştır. Sözü edilen gruplar ve bu grupların temel özellikleri aşağıda öğretim sürecinde yer alan deyimlerden birer örnekle sunulmaktadır:

**1. Deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına etki ettiği, kavramsal eğretilmelerle güdülenen ve bu kavramsal eğretilmelerin izi güçlü biçimde hissedilen; üçüncü derece eğretilmeli deyimler.**

*Giderek kötüleşmek* anlamına gelen *to go downhill* (sözl. yokuş aşağı gitmek) deyimini, üçüncü derece bir deyimdir. Deyimde her iki bileşen de (*gitmek* anlamındaki *go* ve *yokuş aşağı* anlamındaki *downhill*) tüm deyim anlamına sözlüksel anlamlarıyla etki etmektedir. Deyim bir benzetme ilişkisi içermekte ve bu nedenle eğretilmeyle güdülenmektedir. Deyimi, KÖTÜ AŞAĞIDIR (BAD IS DOWN) kavramsal eğretilmesi güdülenmektedir (bak. Kövecses, 2000: 44).

**2. Deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına etki ettiği, kavramsal düzdeğişmelerle güdülenen ve kavramsal düzdeğişmecelerin izi güçlü biçimde hissedilen; üçüncü derece düzdeğişmeceli deyimler.**

*Aklını kullanmak* anlamına gelen *to use one's head* (sözl. birinin kafasını kullanması) deyimini, üçüncü derece bir deyimdir. Çünkü deyimde hem *kullanmak* anlamına gelen *use* bileşeni, hem de *baş* anlamına gelen *head* bileşeni, tüm deyim anlamına etkisi göz önünde bulundurulduğunda sözlüksel



anlamını yansıtmaktadır. Deyimde *head* bileşeni anlamsal olarak *akıl* sözcüğünü içermekte, böylelikle bir parça-bütün ilişkisi göstermektedir. Bu durum, deyimi güdüleyen bilişsel düzeneğin düzdeğişmece olduğunu işaret etmektedir. Deyim PARÇA-BÜTÜN ideal bilişsel modeline dayalı bir kapsama göstermekte, deyimi BAŞ ZİHİN YERİNİ TUTAR (HEAD STANDS FOR THE MIND) kavramsal düzdeğişmecesini güdülemektedir (bak. Kövecses, 2002: 151).

3. **En az bir deyim bileşeninin tüm deyim anlamına etki ettiği, kavramsal eğretilmelerle güdülenen ve kavramsal eğretilmelerin izin hissedilen; ikinci derece eğretilmeli deyimler.**

*Başarılı olmak* anlamına gelen *to be highest rung of a ladder* (sözl. merdivenin en üst basamağında olmak) deyimi, ikinci derece bir deyimdir. Deyimde *highest rung* bileşeni imgesel anlam içermektedir. Merdivenin en üst basamağı anlamına gelen bu bileşen, yarattığı imgeyle deyim anlamı arasında benzerlik ilişkisi kurmaktadır. Söz konusu benzetme ilişkisi, deyimden eğretilmeyle güdülenmesini sağlamaktadır. *To be the highest rung of a ladder* deyimini, güdüleyen bilişsel düzenek İYİ YUKARIDIR (GOOD IS UP) kavramsal eğretilmesidir (bak. Kövecses, 2000: 44).

4. **En az bir deyim bileşeninin tüm deyim anlamına etki ettiği, kavramsal düzdeğişmecelerle güdülenen ve kavramsal düzdeğişmecelerin izi hissedilen; ikinci derece düzdeğişmeceli deyimler.**

*Çok korkmak* anlamına gelen *to root to the spot* (sözl. bir noktada hareketsiz durmak) deyimi, deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına etkisi göz önünde bulundurulduğunda, ikinci derece bir deyimdir. Deyim yapılanmasında, duyguların fizyolojik ve dışavurumsal özelliklerinden birini göstermekte ve bu özelliğiyle bir bitişiklik ilişkisi içermektedir: Birey çok korktuğu zaman hareket edemez. Bu deyimde duygunun etkisini gösteren B kavramı (bulunduğu yerde hareketsiz kalmak), duygu kavramı A'nın (korku) bir parçasıdır (bak. Kövecses, 2000: 5). Bu deyimde düzdeğişmece NEDEN-SONUÇ ilişkisine dayalı olarak, duyguların sebep olduğu fiziksel ve davranışsal tepkileri göstermektedir. Bu deyimi neden-sonuç ilişkisine dayalı bir değişken olan, HAREKETİN KISITLANMAMASI DUYGU YERİNİ TUTAR (INCAPACITATING EFFECTS OF MOTION STANDS FOR THE EMOTION) kavramsal düzdeğişmecesini güdülemektedir (Kövecses, 2000: 82).

5. **Deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına etki etmediği, kavramsal eğretilmelerle güdülenen ve kavramsal eğretilmelerin izi çok az hissedilen; birinci derece eğretilmeli deyimler.**

*Çok kızmak* anlamına gelen *to spit fire* (sözl. ateş püskürtmek) deyimi, birinci derece bir deyimdir. Deyimde hem *püskürtmek* anlamına gelen *spit* bileşeni,

hem de *ateş* anlamına gelen *fire* bileşeni tüm deyim anlamına sözlüksel anlamlarıyla etki etmemektedir. Bu deyim bir benzetme ilişkisi içermekte ve kavramsal eğretilenlikle güdülenmektedir. Deyimi güdüleyen bilişsel düzenek, KIZGINLIK ATEŞTİR (ANGER IS FIRE) kavramsal eğretilmesidir (bak. Kövecses, 2000: 148 ve Kövecses, 2002: 204).

**6. Deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına etki ettiği, kavramsal düzdeğişmecelerle güdülenen ve kavramsal düzdeğişmecelerin izi çok az hissedilen; birinci derece düzdeğişmeceli deyimler.**

*Çok korkmak* anlamına gelen *to have a chill down one's spine* (sözl. bireyin omurgasının soğuması) deyimini, deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına etkisi göz önünde bulundurulduğunda, birinci derece bir deyimdir. Çünkü deyimde hem *soğumak* anlamına gelen *chill* bileşeni, hem de *omurga* anlamına gelen *spine* bileşeni, imgesel anlamlıdır. Deyim bileşenleri, birey üşüdüğü zaman içinde bulunduğu fiziksel bir durumu temsil etmektedir. Burada NEDEN-SONUÇ bilişsel modeline dayanan ve bir duygunun sebep olduğu fiziksel tepkileri işaret eden bir ilişki bulunmaktadır. Duygunun etkisi B kavramı yani *vücut ısısının düşmesi*, duygu kavramı A'nın yani *korkunun* bir parçasıdır. Deyimin anlamını belirleyen *duygu (korku)*, bir uyarının etkisi olarak düzdeğişmeceyi ortaya koyan araç olarak işlemektedir (bak. Radden ve Kövecses, 1997: 47 ve Kövecses, 2000: 5). Deyimde, neden-sonuç ilişkisine dayanan bitişiklik, VÜCUT ISISININ DÜŞMESİ KORKU YERİNE GEÇER (DROP IN BODY TEMPERATURE STANDS FOR FEAR) kavramsal düzdeğişmeceyi ortaya çıkarmaktadır (Kövecses, 2000: 24).

### 3. Yöntem

Araştırmada nicel çözümlenme yollarına başvurulmuş, kontrol gruplu ön-test son-test deney deseni kullanılmıştır.

#### 3.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grupları Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü 1. ve 2. sınıf lisans öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada, 2007-2008 öğretim yılı güz dönemi Yabancı Dilde Sözcük Bilimi Çalışmaları dersi ile sınırlıdır. Deney ve kontrol gruplarının dilsel altyapı açısından denklik gösterebilmesi için öğrencilerin ÖSS (YDS) Yabancı dil puanları dikkate alınmıştır. Yansız atama yöntemiyle çalışma gruplarını oluşturan 56 öğrenciden 28'i Deney, 28'i Kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

#### 3.2. Süreç

Uygulamaya başlamadan önce, öğrencilerin İngilizce ve Türkçe deyim bilgilerini sınamak için iki ön çalışma yapılmıştır. Ön çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin anlamını bilmediği deyimlerden yola çıkılarak

öğretim sürecinde kullanılacak deyim belirlenmiş ve ön-test hazırlanmıştır. Ön-test için uzman görüşü alındıktan sonra, gerekli geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmış, 0.85 alpha değerine ulaşılmıştır. Daha sonra 70 sorudan oluşan ön-test çalışma gruplarına uygulanmıştır.

Ön-test uygulandıktan sonra, ön-testte sunulan 70 deyim 8 haftalık bir süre için hazırlanan etkinliklerle deney grubundaki öğrencilere sunulmuştur. Öğretim sürecinde öğrencilere, hayvanlar, vücut organları, renkler (siyah-beyaz), duygular (korku-öfke), yukarı-aşağı ve fabllar konularında hazırlanmış 7 üniteden oluşan etkinlikler sunulmuştur. Bu ünitelerde yer alan etkinliklerle deyimlerin anlambilimsel ve bilişsel özelliklerine yönelik sezdirimlerde bulunulması amaçlanmıştır. Söz konusu ünitelerin sunumunda etkin öğrenme yöntemleri araç olarak kullanılmıştır (bak. Açıkgöz, 2006). Tablo (2)'de öğretim sürecinde yer alan 7 ünite ve bu ünitelerde sunulan deyimler gösterilmektedir:

**Tablo 2: Öğretim sürecinde yer alan deyimler**

<b>Animals</b>	To smell a rat, To keep the wolf from the door, To rat on someone, The black sheep, For donkey's years, A mutton dressed as a lamb, A wolf whistle, A dog's breakfast, To make a pig of oneself, A snake in the grass, A political rat, To wolf down, A wolf in sheep's clothing, A night owl, A lone wolf, To leave a fox to guard the henhouse, To ape somebody, To horse around, To let sleeping dogs lie, To lead a dog's life
<b>Parts of the body</b>	To keep someone at arm's length, To split hairs, To know by heart, To lose heart, To have one's back up against the wall, To tear one's hair out, To use one's head, To be not right in the head, To keep down one's head, To lend a hand
<b>Black or White</b>	Not as black as it's painted, To see things in black and white, Two blacks don't make a white, A black day, A white lie, A black mark, To look on the black side, The pot calling the kettle black, To pretend that black is white, To be in the black
<b>Describing feelings</b>	To send a chill down one's spine, To have cold feet, To make one's hair stand on end, To have one's heart in one's mouth, To shit bricks, To shake in one's boots, To have the willies, One's heart to leap in one's throat, To sweat blood, To root to the spot, To hit the ceiling, To blow a gasket, To spit fire, To blow one's stack, To flip one's lid
<b>"Up" and "Down"</b>	To fall flat on one's face, To be down in dumps, To be at the rock-bottom, To go downhill, To be the highest rung of a ladder, To sink or swim, To be low, To ride high, To be on the top, To fall through the floor
<b>Fables</b>	Sour grapes, To cry wolf, To nurture a snake in one's bosom, A lion's share, To be a fox
<b>Seeking You</b>	Revision

Kontrol grubuna öğretim süreci için hazırlanan etkinlikler uygulanmamış, öğretim sürecinde kullanılan 70 deyimın İngilizce tanımları verilmiştir. Öğretim sürecini

içeren 8 haftalık sürenin ardından, deney ve kontrol grubuna ön-testteki soruların yerleri değiştirilerek son test uygulanmış, daha sonra veriler çözümlenmiştir.

#### **4. Bulgular ve Yorum**

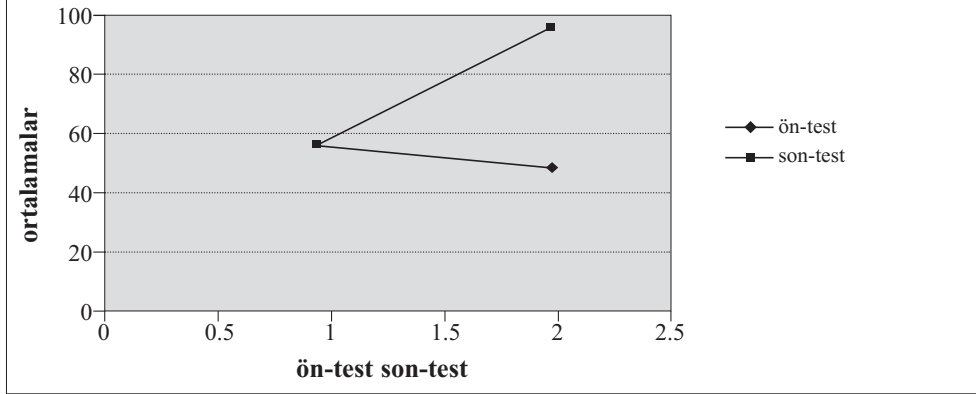
##### **4.1. Ön-test ile son-test sonuçları arasındaki farka ilişkin bulgular**

SPSS programında tekrarlı ölçümler yöntemiyle çözümlenen veriler sonucunda öncelikle ANOVA çizelgesi oluşturulmuş ( $F_{.05; 1-54} = 4.02$   $p < .05$ ) daha sonra Tukey testiyle ön-test ve son-test verileri arasında farklılık olup olmadığı belirlenmiştir.

Öğretim sürecine başlamadan önce deney ve kontrol grubunun deyim bilgisi yönünden birbiriyle aynı düzeyde olup olmadığını sınamak amacıyla, ön-test ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grupların ortalamaları sırasıyla 53.32 ve 51.69'dur.  $q^* \alpha = 5.24 < .05$  ve çözümlene sonucunda elde edilen  $q$  değeri  $q_{2-54} = 5.12; p < .05$  olduğundan kontrol ve deney gruplarının ön-test ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. O halde, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öğretim süreci öncesinde sunulan türdeki İngilizce deyim bilgilerinin eşit olduğunu söylemek mümkündür.

Son-test sonucunda kontrol ve deney gruplarının ortalamaları sırasıyla 54.14 ve 91.63'tür. çizelge değeri  $q_{2-54} = 5.24; p < 0.5$  ve  $q$  değeri  $q_{2-54} = 118.544; p < .05$  olduğundan, kontrol ve deney gruplarının son-test ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Bu bilgiye dayanarak, deney grubundaki öğrencilere sunulan öğretim sürecinin bu grupta yer alan öğrencilerde olumlu öğrenme davranışlarına neden olduğu ve öğrencilerin deyim bilgilerinin gelişim gösterdiği görülmektedir. Bu veriler ayrıca, kontrol grubunun ön-test ve son-test ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun ön-test ortalaması 53.32 iken bu değer son-test sonucunda 54.14'e kadar yükselmiştir.  $q^* \alpha = 5.24 < .05$  ve çözümlene sonucunda elde edilen  $q$  değeri  $q_{2-54} = .58; p < .05$  olduğundan kontrol grubunun ön-test ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamaktadır. O halde, son-test sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce deyim bilgilerinde herhangi bir farklılık olmadığını söylemek mümkündür. Buna karşın,  $q$  değeri  $q_{2-54} = 5.24; p < .05$  ve çözümlene sonucunda  $q_{2-54} = 27.635; p < .05$  olduğundan deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Deney grubundaki öğrencilerin, öğretim süreci sonucunda, kendilerine sunulan İngilizce deyimlere ilişkin bilgilerinde %40 oranında bir ilerleme olmuştur.

Deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları ayrı ayrı karşılaştırıldığında, kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında deyim bilgisinin gelişimi yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasındaki farkın öğrencilerin deyim bilgisi gelişimine olumlu yönde yansıdığı görülmektedir. Söz konusu farklılık gruplar arasındaki ikili etkiyi gösteren Grafik (1)'de net bir şekilde sunulmaktadır.

**Grafik 1: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama grafiği**

#### 4.2. Ön-test sonucunda deyim türlerine ilişkin bulgular

Ön-test sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin de eğretilmeli deyimlere yönelik sorularda düzdeğişmeceli deyimlere yönelik sorulara oranla daha yüksek başarı gösterdiği belirlenmiştir. Tüm deyim anlamına etkisine göre ise öğrencilerin, deyim anlamına imgesel anlamıyla etki eden birinci derece deyimlerde daha az doğru yanıt ulaştıkları görülmüştür. Tablo (3)'te söz konusu bulgulara ulaşmayı sağlayan sayısal değerler sunulmaktadır.

**Tablo 3: Deney ve Kontrol gruplarının deyim türlerine göre ön-testteki başarı oranları**

	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	ön-testte başarılı	ön-testte başarısız	ön-testte başarılı	ön-testte başarısız
<b>Tüm deyimler</b>	53.37	46.63	51.17	48.83
<b>Eğretilmeli</b>	56.52	43.48	52.76	47.24
<b>Düzdeğişmeceli</b>	39.56	60.44	44.23	55.27
<b>1. Derece</b>	50.56	49.44	48.55	51.45
<b>2. Derece</b>	53.11	46.89	51.04	48.96
<b>3. Derece</b>	67.35	32.65	63.78	36.22
<b>1/ Eğretilmeli</b>	54.85	45.15	51.79	48.21
<b>2/ Eğretilmeli</b>	55.57	44.43	51.86	48.14
<b>3/ Eğretilmeli</b>	74.11	25.89	65.18	34.82
<b>1/ Düzdeğişmeceli</b>	20.54	79.46	25.89	74.11
<b>2/ Düzdeğişmeceli</b>	42.86	57.14	54.62	52.38
<b>3/ Düzdeğişmeceli</b>	58.33	41.67	61.90	38.10

Tabloda sunulan bilgilere dayanarak, öğrencilerin tüm deyimlerdeki başarı oranı değerlendirildiğinde, kontrol ve deney gruplarının ön-test ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı bir kez daha görülmektedir. Sadece güdülenme biçimleri göz önünde bulundurulduğunda, grupların ortalamaları arasındaki denkleğin bozulmadığı, her iki gruptaki öğrencilerin de eğretilmeli deyimlere daha fazla doğru yanıt verdiği gözlenmektedir. Deyimler yalnızca derecelenmeleri göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde de gruplardan benzer sonuçlar elde edilmiş, her iki gruptaki öğrencilerin de en fazla üçüncü (kontrol grubu %67.35 ve deney grubu %63.78) daha sonraki ikinci (kontrol grubu %53.11 ve deney grubu %51.04) ve en az birinci derece (kontrol grubu %50.56 ve deney grubu %48.55) deyimlerde başarılı oldukları belirlenmiştir.

Deyimler hem dereceli hem de güdülenme biçimleri göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde, iki grup arasında en az ve en çok bilinen deyim türleri yine koşutluk göstermiştir. Öğrencilerin en fazla başarılı olduğu deyimler üçüncü derece eğretilmeli deyimler (kontrol grubu %67.35 ve deney grubu %63.78), en az başarılı oldukları deyimler ise birinci derece düzdeğişmeceli deyimler olmuştur (kontrol grubu %20.54 ve deney grubu %25.89).

Elde edilen bu verilere göre öğrencilerin başarı oranının deyimlerin derecelenmeleri göz önünde bulundurulduğunda, deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına etki ettiği üçüncü derece deyimlerde; deyimlerin güdülenmeleri göz önünde bulundurulduğunda ise kavramsal eğretilmelerle güdülenen ve benzerlik ilişkisiyle imgesellik kazanan eğretilmeli deyimlerde daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgular, ön-test sonucunda *öğrencilerin deyimlerin anlamlarını yorumlama sürecinde, eğretilmeli ve üçüncü derece deyimlerde güçlük yaşamadıklarını, buna karşın düzdeğişmeceli ve birinci derece deyimlerin anlamını yorumlamakta güçlük yaşadıklarını* göstermektedir.

#### **4.3. Son-test sonucunda deyim türlerine ilişkin bulgular**

Kontrol grubunun ön-test ve son-test ortalamaları karşılaştırıldığında, öğrencilerin, ön-testte koşut biçimde deyimlerin güdülenmelerine göre, eğretilmeli deyimlerde; derecelenmelerine göre üçüncü derece deyimlerde daha fazla başarılı oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin en az başarılı oldukları deyim türleri de ön-testle koşutluk göstermiş, öğrencilerin derecelenmelerine göre birinci derece deyimlerde, güdülenmelerine göre düzdeğişmeceli deyimlerde daha az başarılı olmuşlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ön-testte koşut biçimde son-test sonucunda da deyimlerin anlamını yorumlama sürecinde olmuşlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ön-testte koşut biçimde son-test sonucunda da deyimlerin anlamını yorumlama sürecinde eğretilmeli ve üçüncü derece deyimlerde güçlük yaşamamış, buna karşın düzdeğişmeceli ve birinci derece deyimlerde güçlük yaşamışlardır. O halde kontrol grubundaki öğrencilerin son-test sonucunda, ön-testteki deyimlerle

aynı türde deyimlerin anlamlarını çıkarsamakta sorun yaşadıklarını söylemek mümkündür.

Deney grubunun son-test sonuçlarından elde edilen veriler ise kontrol grubundan elde edilen verilerin aksine, ön-test verileriyle koşutluk sergilememiştir. Öğrenciler, deyimlerin derecelenmeleri göz önünde bulundurulduğunda, deyim bileşenlerinin tüm deyim anlamına en az etki ettiği birinci derece deyimlerde; deyimlerin güdülenmeleri göz önünde bulundurulduğunda ise kavramsal düzdeğişmecelerle güdülenen ve bitişiklik ilişkisi içeren düzdeğişmeceli deyimlerde daha yüksek başarı göstermişlerdir. Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin hiçbir deyim türündeki soruyu yanıtlarken güçlük yaşamadığını göstermektedir. Son-test bulguları, öğrencilere sunulan öğretim süreciyle ön-test sonucunda yaşanan yorumlama güçlüklerinin kaybolduğunu göstermektedir.

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin deyim türlerine göre son-test sonucunda başarı oranları Tablo (4)'te sunulmaktadır.

**Tablo 4: Deney ve Kontrol gruplarının son-testteki başarı oranları**

	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	son-testte başarılı	son-testte başarısız	son-testte başarılı	son-testte başarısız
<b>Tüm deyimler</b>	54.03	45.97	91.63	8.37
<b>Eğretilemeli</b>	57.21	42.79	91.48	8.52
<b>Düzdeğişmeceli</b>	40.11	59.89	92.31	7.69
<b>1. Derece</b>	47.77	52.23	89.84	10.16
<b>2. Derece</b>	56.11	43.89	93.78	6.22
<b>3. Derece</b>	73.47	26.53	90.31	9.69
<b>1/ Eğretilemeli</b>	52.04	47.96	89.03	10.97
<b>2/ Eğretilemeli</b>	59.00	41.00	94.43	5.57
<b>3/ Eğretilemeli</b>	82.14	17.86	90.18	9.82
<b>1/ Düzdeğişmeceli</b>	17.86	82.14	95.54	4.46
<b>2/ Düzdeğişmeceli</b>	44.05	55.95	91.07	8.93
<b>3/ Düzdeğişmeceli</b>	61.90	38.10	90.48	9.52

Buna göre, tüm deyim türleri göz önünde bulundurulduğunda kontrol grubuyla (%54.03) deney grubu ortalamaları (%91.63) arasında oldukça büyük bir farklılık olduğu bir kez daha görülmektedir. Deyimlerin sadece güdülenme biçimleri ele alındığında, kontrol grubundaki öğrenciler eğretilemeli deyimlerde (%57.21), deney grubundaki öğrenciler de düzdeğişmeceli deyimlerde (%92.31) daha başarılı olmuşlardır.



Yalnızca derecelenmelerine bakıldığında, tüm deyimlere göre oranlandığında, deney grubundaki öğrenciler, ikinci derece (%93.78) ve kontrol grubundaki öğrenciler üçüncü derece deyimlerde (%73.47) başarılı olmuşlardır.

Deyimlerin hem derecelenme hem güdülenme türleri göz önünde bulundurulduğunda, kontrol grubundaki öğrenciler en fazla üçüncü derece eğretilmeli deyimlerde (%82.14), buna karşın deney grubundaki öğrenciler birinci derece düzdeğişmeceli deyimlerde (%95.54) başarılı olmuştur.

Bu bulgular, öğrencilerin anlamını bilmedikleri deyimleri yorumlama sürecindeki başarılarının, deyimlerin anlam özelliklerine göre değiştiğini işaret etmektedir. O halde, bu süreçte deyim bileşenlerinin deyim anlamına etkisinin ve deyimleri güdüleyen bilişsel özelliklerin kolaylaştırıcı ya da güçleştirici role sahip olduğunu söyleyebiliriz. Burada rol oynayacak bir değişken olarak bilinirlikten ya da öğrencilerin bildikleri başka deyimlerle bağlantı kurduklarından söz edilebilir, ancak çalışma öncesinde yapılan ön çalışmalarla, bu değişkenlerin süreçteki etkisi ortadan kaldırılmıştır.

Görüldüğü gibi öğrenciler, ön-test sonucunda farklı derecelenme ve farklı güdülenme türlerindeki deyimlerde farklı başarı durumlarına ulaşmışlardır. Elde edilen bulgular, üçüncü derece deyimlerin ikinci ve birinci derece deyimlerden; eğretilmeli deyimlerin, düzdeğişmeceli deyimlerden daha kolay yorumlandığını göstermektedir.

Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular ön-test ve son-test ortalamalarına göre kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, deyimlerin anlambilimsel ve bilişsel özelliklerin öne çıkaran öğretim süreci deyimlerin yorumlanması sürecinde başlangıçta yaşanan olumsuzlukları ortadan kaldırmıştır. Böylelikle öğretim süreci sonunda, deney grubundaki öğrenciler, ön-testte, anlamlarını yorumlamakta güçlük yaşadıkları, birinci derece düzdeğişmeceli deyimleri son-test sonucunda yorumlayabilmektedir.

## **5. Sonuç**

Bu çalışmada İngilizce deyimlerin öğretimine ilişkin bir öğretim süreci seçeneği sunulmuş, çalışma sonucunda, sunulan sürecin deyim anlamını yorumlamaya olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Çalışma öncesinde yapılan ön-test sonucunda, kontrol ve deney gruplarının hem deyim bilgileri hem de anlamlarını yorumlayabildikleri deyim türleri arasında fark gözlenmemiştir. Buna karşın, sekiz haftalık öğretim sürecinin ardından her iki gruba uygulanan son-test, kontrol grubuyla deney grubunun ortalamaları arasında belirgin bir fark yaratmıştır. Bu fark, öğrencilerin yanıtlamakta başarı gösterdikleri deyim türlerine de yansımıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler, belli türde deyimlerin anlamını yorumlayabilirken, deney grubundaki öğrenciler her türde deyim

anlamını yorumlayabilmişlerdir. Bu durum, uygulanan öğretim süreci sonucunda öğrencilerin olumlu öğrenme davranışları sergilediğini; sunulan öğretim sürecinin, deyimlerin anlamsal özelliklerinin getirdiği güçlükleri ortadan kaldırdığını göstermektedir. Bir başka deyişle, deyimleri güdüleyen hem uzlaşımsal hem de kavramsal etmenler göz önünde bulundurularak hazırlanan etkinlikler ve bu etkinliklerle oluşturulan öğretim süreci; öğrencilerin kendilerine sunulan türdeki deyimleri öğrenmekte başarılı olmalarını sağlamış, deyimlerin anlamlarını yorumlama sürecinde yaşadıkları güçlükleri ortadan kaldırmıştır. O halde, deyimlerin anlamsal yapısı daha önce öğrenciler için bir dezavantaj içermekteyken, öğretim süreci sonunda bu durum sıfırlanmış ve avantaja dönüşmüştür. Sunulan bu bilgilere dayanarak, *uygulanan öğretim süreci öğrenmeye olumlu etki eden bir değişken olarak kabul edilebilir* vargısına ulaşmak mümkündür.

Çalışma sonucunda öğretim süreci sunulmayan öğrencilerin birinci derece deyimlerin anlamına ulaşmakta sorun yaşamaları, bu türde deyimlerin bileşen anlamlarının tüm deyim anlamına etkisinin zayıf olmasından dolayı anlamını çıkarsamayı güçleştirdiğini göstermektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin eğretilmeli deyimlerin anlamını yorumlamakta az, düzdeğişmeceli deyimlerin anlamını yorumlamakta ise fazla güçlük yaşamış olmaları, benzerlik ilişkisini yorumlayabildiklerini ancak bitişiklik ve içerme ilişkisini yorumlamada güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Öyle ki, kavramsal yapılanmasında birbiriyle ilişkili olmayan iki farklı alan arasında ilişki kurulan eğretilmeli deyimlerde, bu yapılanma deyim anlamını yorumlamayı kolaylaştırıcı bir etken olarak işlemektedir. Buna karşın, tek bir kavramsal alan içinde ilişki kurulan düzdeğişmeceli deyimlerdeki yapılanma deyim anlamını yorumlamayı güçleştirici bir etken olarak işlemektedir. O halde deyimlerdeki bitişiklik ilişkisiyle karşılaştırıldığında, benzerlik ilişkisinin, deyim anlamını yorumlamada kolaylaştırıcı bir rol oynadığı iddia edilebilir.

Deyim öğretimi açısından değerlendirildiğinde, çalışmanın bulguları deyimlerin içsel özelliklerinin deyim öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir değişken olduğunu göstermektedir. Deyimlerin öğretimi sırasında bu özelliklerinin belirli etkinlikler aracılığıyla öğrencilere sunulmasıyla, etkili öğrenme sonuçları elde etmek mümkündür.

Bu çalışmada elde edilen; anlambilimsel ve bilişsel özellikleri arasında etkileşim kurularak sınıflandırılan deyimlerle hazırlanan öğretim sürecinin başarıya olumlu etkisi sözü edilen sınıflandırmanın varlığının bir işaretidir. Bu düşünceden yola çıkılarak, bundan sonraki bir çalışmamızda anadili ortamı için deyim öğretimine yönelik bir öğretim sürecinin oluşturulması hedeflenmektedir. Planlanan bu çalışmada ulaşılabilecek sonuçların, yukarıdaki savı destekleyecek yeni veriler sunması beklenmektedir.

**Kaynakça**

- Açıköz, K., (2006). *Aktif Öğrenme*, Biliş: İzmir.
- Akkök-Arıca E., (2008). *Yabancı Dilde İmgesel Anlamalı Dil Öğelerinin Öğretimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bobrow S. ve S. Bell, (1973). On Catching on to Idiomatic Expressions, *Memory&Cognition*, Vol: 1 (343-346).
- Cacciari C. Ve M. C. Levorato, (1998). The Effect of Semantic Analyzability of Idioms içinde Metalinguistic Tasks, *Metaphor and Symbol*, Vol. 13 (3), 159-177.
- Cruse D. (1986). *Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dobrovolskiy D. Ve Piirani E., (2005). *Figurative Language: Cross-Cultural and Cross-Linguistics Perspectives*, Amsterdam: Elsevier.
- Gibbs R. W., (1989). Understanding and Literal Meaning, *Cognitive Science*, Vol. 13, 243-251.
- Gibbs R. W., (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*, UK: Cambridge University Press.
- Glucksberg S., (1993). Idiom Meanings and Allusional Context içinde *Idioms: Processing, Structure and Interpretation* C. Cacciari and P. Tobossi (eds) Italy: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kövecses Z. Ve P. Szabo, (1996). Idioms: A View from Cognitive Semantics *Applied Linguistics*, Vol: 17 No: 3, 104-133, New York: Oxford University Press.
- Kövecses Z., (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture and Body in Human Feeling*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z., (2002) *Metaphor*, New York: Oxford University Press.
- Lakoff G. ve M. Johnson, (1980) *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.
- Langlotz A., (2006). *Idiomatic Creativity: A Cognitive Linguistic Model of Idiom-Representation and Idiom-Variation in English*, The Netherlands: John Benjamins
- Longman Dictionary of English Language and Culture*, (1992). Harlow: Longman.
- Makkai A., (1972). *Idiom Structure in English*. The Hague: Mouton.
- Nunberg G., (1978). *The Pragmatics of Reference*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Nunberg G., Sag I. A. ve Wasow T., (1994). Idioms, *Language*, Vol. 70 No. 3 (491-509).
- Palmer F. R., (2001). *Semantik: Yeni Bir Anlambilim Projesi*, çev. Ramazan Ertürk, Kitabiyat Yayınevi: Ankara.
- Radden G. & Kövecses, Z., (1999). Towards a Theory of Metonymy, içinde K. U. Panther K. ve G. Radden (ed.) *Metonymy in Language and Thought*, Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Swinney D. ve Culter A., (1979). "The Access and Processing of Idiomatic Expressions", *Journal of Verbal Behavior*, Vol. 18, 523-534.
- Uzun L., (1988). *Dilbilim Açısından Deyim Kavramı ve Türkiye Türkçesindeki Örneklerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Weinreich, U., (1969). Problems in the Analysis of Idioms. İçinde J. Puhvel (ed.), *Substance and Structure of Language* (23-81). Berkeley ve Los Angeles: University of California Press.