



**DİL EĞİTİMİ VE  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE  
EDUCATION AND RESEARCH**

**e-ISSN: 2149-5602**

**Periyot / Period: Yılda 3 sayı / Triannual**

**Başlangıç / Since: 2015**

<http://dergipark.gov.tr/jlere>

**Cilt / Vol. :4 Sayı / Issue : 1 Nisan / April 2018**

**Bu sayıdaki makaleler / Articles in this issue**

- 1 **Baş Editor Yazısı**  
*From the Editor-in-Chief*
- 2 **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Akıcı Sözcük ve Metin Okuma Becerileriyle Kavrama Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması**  
*Comparison of the Relationship Between Word Reading Fluency and Text Reading Fluency of Students Learning Turkish as a Foreign Language*
- 3 **Child-Directed Speech of Turkish Mothers and Fathers: A Comparison Based on the Dimorphous Verbal Expression Use**  
*Türk Anne ve Babaların Çocuklarına Yönelttikleri Dil: Çift-Biçimli Sözel İfadeler Üzerinden Bir Karşılaştırma*
- 4 **Analysis of Collocations in a Book Chapter and Learners' Corpus and Teaching Implications**  
*Kalıplaşmış Sözcük Öbekleri Üzerine Bir İnceleme ve Öğretime Dair Öneriler*
- 5 **Türkçede Bağımlı Karşıt Anlamlılık**  
*The Ancillary Antonymy in Turkish*



**DİL EĞİTİMİ VE  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE  
EDUCATION AND RESEARCH**

### **DİL EĞİTİMİ VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, tüm düzeylerde anadili ve yabancı/ikinci dil eğitimi ve öğretimi; genel/uygulamalı dilbilim ve Türkoloji ile ilgili makaleler yayımlayarak akademik alanın gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda dergiye dil eğitimi ve dil araştırmalarıyla ilgili her konuda Türkçe ya da İngilizce olarak yazılmış kuramsal ve uygulamalı, özgün ve bilimsel çalışmalar gönderilebilir. Çalışmaların daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi uluslararası hakemli bir dergidir.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, MLA International Bibliography, Linguistics Abstracts Online, CEEOL (Central and Eastern European Online Library), SIS, SOBIAD, ResearchBib, The Linguist List, ve Directory of Research Journal Indexing, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi ve PBN (Polska Bibliografia Naukowa) tarafından dizinlen/listelenmektedir.

### **JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH**

Journal of Language Education and Research (JLERE) aims to contribute to academic development of teachers as well as academics through publishing unique and scientific manuscripts related to all levels, from pre-school to tertiary education, in the fields of teaching and learning mother and foreign languages, general and applied linguistics as well as language research. In line with this aim, any unique, theoretical, conceptual, or methodological scientific manuscript written in English or Turkish on any issue related to language education and language research can be submitted to the journal for possible consideration for publication. The manuscripts to be submitted for the journal should not have been published before or submitted to any other publisher for consideration.

Journal of Language Education and Research is indexed/listed by MLA International Bibliography, Linguistics Abstracts Online, CEEOL (Central and Eastern European Online Library), SIS, SOBIAD, ResearchBib, The Linguist List, ve Directory of Research Journal Indexing, Google Scholar, Index of Turkish Education, and PBN (Polska Bibliografia Naukowa).

## YAZAR REHBERİ

Dergiye gönderilecek makaleler, yazar hakkında bilgi içermemelidir. Yazarların, gönderecekleri makaleleri düzenlemek için JLERE için hazırlanmış olan [YAZAR REHBERİNİ](#) okumaları ve dergi için hazırlanan [MAKALE ŞABLONUNU](#) kullanması gerekmektedir. Kitap/Makale incelemeleri için hazırlanan [ŞABLONLARI](#) ([Kitap İncelemesi](#) ve [Makale İncelemesi](#)) kullanabilirsiniz. Yazarlar, makalelerini hakem değerlendirmesi için ilk gönderimlerinde yazar bilgilerini silmelidirler. Ayrıca, yazar ve özet bilgi formu da doldurmaları gerekmektedir. Dergiye gönderilen makaleler, 2 hafta içinde yayın politikasına, yazım kurallarına ve biçimsel özelliklere uygunluk açısından dergi editörleri tarafından değerlendirilir. Uygun görülmeyen çalışmalar gerekçeleri ile birlikte yazara iade edilir. Makaleler, çevrimiçi olarak gönderilmelidir. Ancak, herhangi bir sorunla karşılaşırsa, [iletişim](#) bölümünden ilgili bölüm editörü ile bağlantıya geçilmelidir.

## AUTHOR GUIDELINES

Authors are kindly asked to read the [AUTHOR GUIDELINES](#) and then use the suitable to format their manuscripts. For main articles, authors are kindly asked to use [ARTICLE TEMPLATE](#). For Book/Article Reviews, you may use the TEMPLATES ([Book Review Template](#) and [Article Review Template](#)). Authors should delete any kind of information that will reveal their identities when they first submit their manuscripts for peer review. Moreover, they should fill in the author and abstract information form on the journal website. The manuscripts submitted to the journal are first subject to initial screening. They are evaluated in terms of the journal publication policy, conformity to author guidelines and formatting issues within two weeks. The manuscripts that fail to follow the guidelines are immediately returned to the author(s). Manuscripts should be submitted online. However, should authors have any problems, they are kindly asked to get in touch with the Editor, whose contact details are provided on the [CONTACT](#) page.

**Editörler / Editors**

**Baş Editör / Editor-in-Chief**

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

**Bölüm Editörleri / Section Editors**

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gölge SEFEROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu Üniversitesi

Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Skłodowska University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

Mehmet Ali AKINCI, Université de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeşim AKSAN, Mersin Üniversitesi

**Bu Sayıdaki Hakemler / Reviewers in this issue**

Nihat Bayat, Akdeniz Üniversitesi

Özge Cengiz, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Ali Karakaş, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Sibel Korkmazgil, Cumhuriyet Üniversitesi

Dursun Köse, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Mehmet Özcan, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Mustafa Şevik, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gülsün Leyla Uzun, Ankara Üniversitesi



## Baş Editör Yazısı

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi Nisan 2018 tarihli yeni sayısıyla derginin konu çerçevesindeki alanlarda nitelikli çalışmaları okurlarına sunma çabasını sürdürmekte. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yılda üç sayı olarak çıkan Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisinin Nisan 2018 sayısını baharın, bereketiyle toprağa ve insana değmesi ve kendini ağır ağır yaza döndürmesi dileğiyle yayınlamak istiyoruz.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi Nisan 2018 sayısı aşağıda ana hatlarıyla tanıtacağım 4 makaleyi içermekte:

Hakan Ülper *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Akıcı Sözcük ve Metin Okuma Becerileriyle Kavrama Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması/ Comparison of the Relationship Between Word Reading Fluency and Text Reading Fluency of Students Learning Turkish as a Foreign Language* başlıklı çalışmada karmaşık zihinsel işlemleri gerektiren bir beceri alanı olan okuma alanında yapılmış özgün bir araştırmayı sunmaktadır. İlgili alanyazında kavramayı etkileyen güçlü değişkenlerden biri olarak öne çıkarılan akıcı okuma üzerine yapılmış veri kaynaklı bu çalışma, hem akıcı sözcük okumanın hem de akıcı metin okumanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için de kavrama düzeyleriyle ilişkili oluşuna dair bulgular içermektedir. Araştırmada, alanyazından farklı olarak akıcı sözcük okumanın kavramayla daha çok ilişkili olduğu ve bu durumun ileri tartışmaları gerektirdiği vurgulanmaktadır.

*Child-Directed Speech of Turkish Mothers and Fathers: A Comparison Based on the Dimorphous Verbal Expression Use/ Türk Anne ve Babaların Çocuklarına Yöneltilikleri Dil: Çift-Biçimli Sözel İfadeler Üzerinden Bir Karşılaştırma* başlığını taşıyan araştırmada Filiz Çetintaş Yıldırım, Çocuğa Yöneltilen Dil (ÇYD) kullanımlarında anne ve baba farklılıkları üzerine Türkçeden yansıyan görünümü veri tabanlı bir betimleme ile ortaya koymaktadır. Çalışmada Türk anne ve babaların kullandıkları çift-biçimli sözel ifadeler, elli çift ebeveyn (toplam yüz katılımcı) ile yapılan görüşmeler sonrasında oluşturulan veri tabanı üzerinden karşılaştırılmaktadır. Çalışmanın dikkat çekici bulgularından biri hem anne hem de babaların çocuklarına hakaret sayılabilecek türde takma adlarla da hitap etme eğilimi gösteriyor oluşlarıdır. ÇYD'lerinde çift-biçimli sözel ifadeler kullanan annelerin, babalara oranla olumlu duygularını çocuklarına daha agresif bir tavırla gösteriyor oluşu bu çalışmada altı çizilen bir diğer bulgudur.

Tanju Deveci *Analysis of Collocations in a Book Chapter and Learners' Corpus & Teaching Implications/ Bir Kitap Bölümü ve Öğrenci Derleminde Eşdizimlilik Çözümlemesi ve Öğretimsel Çıkarımlar* başlığını taşıyan çalışmada, seminer metni olan bir akademik metinde ve bu metnin konusuyla ilgili bir soruya yanıt verirken öğrencilerin yazılı sınav kağıtlarında kullanılan eşdizimli sözcüklerin türlerini saptamak amacıyla yaptığı betimleyici bir araştırmanın sonuçlarını okurla paylaşmaktadır. Araştırmanın sonuçları, toplam 3253 sözcüklük derlemin %17.31'inin eşdizimli sözcüklerden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu akademik bir metnin neredeyse beşte birinin çeşitli eşdizimlilik örneklerinden oluştuğunu gösteren dikkat çekici bir bulgudur. Araştırmanın

bulgularından biri de akademik yazılarda en yaygın türden eşdizimlilerin sıfat + ad eşdizimliliği ve ardından eylem + (sıfat) + ad eşdizimliliği olduğudur. Çalışma, öğrencilerin eşdizimlileri kullanma konusunda sınırlı bir edim sergilediğini göstermektedir. Bu sınırlılık öğrencilerin sözcüksel beceri eksikliğine ve dolayısıyla dil yeterlik düzeylerindeki düşüklüğe (yetersizliğe) işaret etmektedir. Çalışmada bu saptamaya yönelik olarak öğretimsel çıkarımlara dayalı bir tartışma kurulmaktadır.

Nisan 2018 sayımızda yer alan son çalışma Soner Akşehirli'nin *Türkçede Bağımlı Karşıt Anlamlılık/ The Ancillary Antonymy in Turkish* başlıklı çalışması olacak. Çalışmada, karşıt anlamlılığın ancak söylemde gözlemlenebilen bağımlı karşıt anlamlılık işlevinin Türkçedeki görünümü betimlenmekte ve kuralsız ilişkilerin belirlenmesinde kullanılabilecek yöntemle ilişkin bir araç önerilmektedir. Veri tabanlı bir betimleme ve tartışma sunan bu çalışma, söylem kaynaklı sıfat anlambilimi konusunda ilgili alanyazına Türkçenin penceresinden yansıyan ve pek çok ileri tartışmayı güdüleyecek olan veriler sunmaktadır.

April 10, 2018  
**Gülsün Leylâ Uzun**

## From the Editor-in-Chief

Via the new issue, April 2018, Journal of Language Education and Research has been continuing its efforts to publish the high quality research papers in the field. We would like to publish the April 2018 issue of the Journal of Language Education and Research, which is published three times a year in April, August and December, with the blessing of the spring and its touch to us, and finally transforming slowly into the summer.

The April 2018 issue includes the following four articles, whose main findings I will outline below:

Hakan Ülper, in his paper entitled '*Comparison of the Relationship Between Word Reading Fluency and Text Reading Fluency of Students Learning Turkish as a Foreign Language*', presents the findings of an original study in the reading field, which requires complex mental processes. In this data-based study, which focused on the text reading fluency appearing as one of the powerful factors that affects comprehension in the related field, includes the findings which indicate that there is a relationship between word and text reading fluency and the comprehension of students learning Turkish as a Foreign language. The study underscores that unlike what is indicated in the literature, word reading fluency is correlated more with the reading comprehension, requiring further research and discussions.

*Child-Directed Speech of Turkish Mothers and Fathers: A Comparison Based on the Dimorphous Verbal Expression Use*, authored by Filiz Çetintaş Yıldırım, provides a data-based description of the view reflected from Turkish based on the differences in the mothers' and fathers' use speech directed towards their children. The dimorphous verbal expressions as used by the Turkish mothers and fathers are compared upon the database created following the interviews conducted with the parents (in total one hundred participants). One of the remarkable findings of the study indicates that both mothers and fathers use nicknames for their children, which can be considered as swearwords. According to the results, both mothers and fathers use positive verbal expressions that convey positive emotions to their children. Parents from two genders also use nicknames, which can be considered as swearwords. Another important finding is mothers, in their use of dimorphous verbal expressions in their CDS, show their positive feelings more aggressively towards their children than fathers.

Tanju Deveci, in his article entitled '*Analysis of Collocations in a Book Chapter and Learners' Corpus and Teaching Implications*', shares the descriptive findings of the study that determined the use and the type of collocations used in students' writing examinations papers as a response to a question on the theme of the chapter in an academic context. The results of the study indicate that the corpus includes 3253 words in total, and 17.31% of this includes collocational usages. This finding is striking since it shows that one-fifth of an academic text is composed of collocational usages. Another finding of the study is that the most common types of collocations used in academic texts are 'adjective + noun' and 'verb + adjective + noun'. The study also shows that the participants have a limited



acquisition of the collocations in academic contexts, which refers to the students' lack of lexical knowledge and to the low language proficiency level. Pertaining to these, the study also provides a discussion based on some implications and recommendations.

The final study in this issue is Soner Akşehirli's study entitled '*The Ancillary Antonymy in Turkish*'. *The study describes* the ancillary antonymy in Turkish in the discursive realization dimension of antonymy and suggest a methodological tool to determine the non-canonical relations. Though the discussions and descriptions based on the corpuses such Turkish National Corpus (TNC) and an ancillary antonymy database, the study provides the data in Turkish on the adjective semantics, which will pave the way for the further research and discussions originating from discourse in the related field.

April 10, 2018

**Gülsün Leylâ Uzun**



## Comparison of the Relationship between Word Reading Fluency and Text Reading Fluency of Students Learning Turkish as a Foreign Language

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Akıcı Sözcük ve Metin Okuma Becerileriyle Kavrama Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması \*

Hakan ÜLPER \*\*

Geliş / Received: 19.12.2017

Kabul / Accepted: 11.03.2018

**ABSTRACT:** Reading skills are one of the basic skills areas of language teaching. For that reason, it is an important field that is emphasized in the process of mother language and foreign language teaching. In this sense, reading skill is a skill area that requires complex mental processes. It is expected that the reading should be fluent in order to fulfill this skill. Since fluency reading is an important variable that affects the concept as it is in the field. Studies on the learners who learn other languages as a foreign languages show both fluent word reading and fluent text reading are related to the comprehension. However, in the following periods, fluent text reading seems to be more related to the comprehension. How is the situation in terms of students learning Turkish as a foreign language? This question forms the basis of the research. As a result of the research process, both fluent word reading and fluent text reading were found to be related to the level of comprehension of Turkish students as foreign language learners. On the other hand, unlike the literature, fluent word reading is more related to the comprehension.

**Keywords:** word reading fluency, text reading fluency, foreign language teaching

**ÖZ:** Okuma becerisi dil öğretiminin temel beceri alanlarından biridir. O nedenle gerek anadili gerekse yabancı dil öğretimi süreçlerinde üzerinde önemle durulan bir alandır. Bununla birlikte okuma becerisi karmaşık zihinsel işlemleri gerektiren bir beceri alanıdır. Bu beceriyi yerine getirebilmek için okumanın akıcı olması beklenmektedir. Çünkü alanyazında da yer aldığı gibi akıcı okuma kavramayı etkileyen önemli bir değişkendir. Diğer dilleri yabancı dil olarak öğrenen kişiler üzerinde yapılan çalışmalar, hem akıcı sözcük okumanın hem de akıcı metin okumanın kavramayla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak ilerleyen dönemlerde akıcı metin okuma kavramayla daha çok ilişkili görünmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler açısından durum nasıldır? Bu soru araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Araştırma süreci sonucunda hem akıcı sözcük okumanın hem de akıcı metin okumanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kavrama düzeyleriyle ilişkili bulunmuştur. Buna karşın alanyazından farklı olarak akıcı sözcük okuma kavramayla daha çok ilişkili bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** akıcı sözcük okuma, akıcı metin okuma, yabancı dil öğretimi

\* Bu çalışma 27-28 Nisan 2017 tarihinde Bursa'da gerçekleştirilen Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş çalışmanın geliştirilmiş biçimidir.

\*\* Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği AD, hakanulper@gmail.com

## Giriş

Akıcı okuma, öncelikle herhangi bir materyal üzerinden gerçekleştirilen okuma işleminin herhangi bir takılmaya, duraksamaya ya da hız dalgalanmalarına uğramadan belirli bir ritim içerisinde gerçekleşmesiyle ilgili bir kavramdır. Bu bağlamda akıcı okuma becerisi bir yandan sözcük okumayla diğer yandan ise kavrama amaçlı metin okumayla ilişkilidir. Dolayısıyla akıcı sözcük okuma ve akıcı metin okuma kavramları akıcı okumanın iki ayrı boyutu olarak görülür. Her iki boyutta da okuma edimi sesli ve sessiz olarak gerçekleştirilebilir. Buna bağlı olarak da akıcı sesli ve akıcı sessiz okuma biçiminde iki ayrı kavramlaştırmadan söz edilebilir. Akıcı sessiz okuma sözcüklerin doğru okunması ve okunma hızı üzerinden tanımlanabilirken akıcı sesli okuma ise aynı zamanda okuma sırasındaki bürünsel (prozodik) öğeleri de içerir.

Akıcı sözcük okuma süreci, evre modelleri çerçevesi içinde açıklanmaktadır. Genel olarak bu kuramlar okumaya başlama sürecini öğrencilerin henüz sözcüğü işlemleyemedikleri ön alfabetik (pre-alphabetic) evre ile başlatırlar ve otomatik alfabetik (Automatic alphabetic) evre ile bitirirler (Bkz. Ehri, 1999; Ehri ve McCormick, 2004; Chall, 1983). Bu kuramlar çerçevesinde okuma sürecinde bir yandan sözcük tanımının diğer yandan da sözcük tanıma işleminin otomatik bir biçimde gerçekleşmesinin ne denli önemli olduğuna gönderimde bulunmaktadır.

Sözcük tanımının otomatikleşmesiyle birlikte zihinsel kaynaklar metni anlamıyla odaklanabilmekte ve böylelikle okuma, metnin içeriğindeki yeni bilgiyi alma işlemine dönüşebilmektedir (NRP, 2000; Perfetti, 1998). Bu durum alanyazındaki kimi okuma kuramlarının da işaret ettiği temel çerçeve olarak dikkat çekmektedir. Örneğin otomatik işleme kuramıyla açıkça belirtildiği gibi sözcük tanımak için harcanan enerji azaldıkça yani sözcük tanıma otomatik bir biçimde gerçekleştikçe kavrama işlemleri için daha çok zihinsel enerji ayırabilmek olanaklı hale gelmektedir. Bu durumda da kavrama bundan olumlu yönde etkilenmektedir. Tüm bunlar kuramsal çerçevede sözcük okuma becerisi ile kavrama arasında ilişki kurmanın olanaklı olduğuna gönderimde bulunmaktadır.

Diğer yandan okuma, kavramadan ayrı düşünülmeceği için sadece sözcük sınırları içinde kalarak yapılacak açıklamalardan çok daha geniş boyutları olan bir süreçtir. Okumayı açıklayan Okumanın Basit Görünümü (Simple View of Reading) kuramı sözcük okuma ve işleme boyutlarını birleştirerek okumayı daha geniş bir çerçevede açıklayan önemli kuramlardan biridir. Bu kurama göre okuma, sözcük okuma (Word reading) ve dili kavrama (language comprehension) olmak üzere iki ana ulam ve bunların alt ulamlarından oluşur. Sözcük okuma, metin dışı yalın sözcükleri okuma becerisine gönderimde bulunur ve harf-ses bilgisi, doğru okuma ve otomatik okuma alt ulamlarından oluşur. Dili kavrama, sözcükleri, tümceleri ve metni anlama becerisine gönderimde bulunur ve sözcüğün anlamını etkinleştirme, tümceleri anlama, çıkarım yapma, kavramayı denetleme ve metin yapısını anlama alt ulamlarından oluşur. Bu ulamlardan biri çalışmadığı zaman okuma gerçekleşmez (Bkz. Oakhill, Cain ve Elbro, 2015). Bu bağlamda otomatik olarak gerek yalın sözcük okumanın gerekse metin içinde sözcük okumanın kavrama açısından önemi açıktır.

Günümüzde ise bilişsel araştırmalar giderek bilişsel sinirbilimi paradigmasını benimsemekte ve akıcılığı beyin sistemleri içinde ele almaktadır. Bu modellerde akıcı okuma, yalnızca hızlı, etkili işlemlemeyi değil, aynı zamanda öğelerin (örn., metin içindeki sözcükler) etkin eşgüdümünü ya da tek bir öge veya işleme yerine birden fazla işlemlemeyi içerebilir. Bununla birlikte bilişsel gelenekte, otomatiklik ve akıcılık arasında bir ayırım giderek artmaktadır. Otomatiklik, uzun süreli bellekte tek bir sözcüğe kolaylıkla

erişmeye gönderimde bulunur. Akıcılık ise birden çok ögenin ve sürecin okurken koordinasyonunu içerir (Aktaran Berninger vd., 2010). Bu bağlamda akıcı sözcük okuma kavramı liste halinde verilmiş olan sözcüklerin okunması olduğu için otomatiklikle, diğeri de akıcılıkla ilişkilendirilebilir. Ancak sözcük okumak otomatikleştikçe bu durum akıcı okumaya etki edecektir. Crosson, Lesaux, (2010) tarafından belirtildiği gibi alanyazında birçok araştırma da akıcı sözcük okumanın akıcı metin okumaya katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla da yukarıdaki kuramların da işaret ettiği gibi, akıcı sözcük okuma kavramaya etki edecektir.

Alanyazındaki kimi araştırmalar akıcı bir biçimde sözcük okumanın da kavramayla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yine bu araştırmalar özellikle anadili öğretiminde erken yaşlarda akıcı sözcük okuma ile kavrama arasında daha yüksek düzeyde ilişki olduğuna işaret etmektedir. İlerleyen yaşlarda ise bu ilişkinin düzeyi düşmektedir. Yine akıcı metin okuyabilme ile kavrama arasında ilişki olduğu yukarıda değinilen araştırmalara dayanarak belirtilebilmektedir. Sözcük ve metin okuma akıcılığının hangisinin kavrama ile daha yüksek bir ilişkinin olduğu sorusunun yanıtı ise yine ilgili araştırmalarla ortaya konmuş durumdadır. Buna göre akıcı metin okuma akıcı sözcük okumaya göre kavrama ile daha yüksek bir ilişkiye sahip görünmektedir. Söz konusu araştırmalara aşağıda değinilmektedir.

Anadili öğretimi alanında yapılan çalışmalar okumanın öğrenildiği ilk dönemlerde birinci sınıfta akıcı sözcük okumanın kavramayla akıcı metin okumaktan daha yüksek bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşın ilerleyen dönemlerde ikinci sınıfta akıcı metin okumanın akıcı sözcük okumadan daha yüksek bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Kim, Wagner, Lopez, 2012). Benzer bir sonuca Verhoeven ve Leeuwe (2008) de ulaşmıştır. 2143 öğrenci üzerinden yaptıkları araştırmalarında sözcük okumanın erken dönemdeki kavrama üzerinde önemli bir etkisi varken altıncı sınıfa gelindiğinde bu etkinin azaldığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmaların sonuçları ilerleyen dönemlerle birlikte akıcı metin okumanın kavramayla daha yakından ilgili olduğuna işaret etmektedir. Buna karşın alanyazında akıcı sözcük okuma ile kavrama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmaların da var olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda aradaki ilişki en düşük .50 olarak en yüksek ise .87 olarak gösterilmektedir (Bkz. Castillo, vd. 2009).

Bununla birlikte akıcı metin okumayla kavrama arasındaki ilişkiye odaklanan çok sayıda araştırmanın varlığı alanyazında dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda genel çerçevede akıcı okuma ile kavrama düzeyi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Her ne kadar bu ilişkinin yönüne ilişkin kesin bir yargıya varmak sadece bu araştırmalara dayanarak olanaklı olmasa da yani kişilerin akıcı okudukları için mi kavrama düzeylerinin yüksek olduğu ya da tam tersi mi olduğu yönünde bir kesin yargıya ulaşılamasa da bu iki kavram arasında bir ilişkinin var olduğu açıktır. Dowhower (1987) bu ilişkinin çift yönlü olduğunu ileri sürmektedir.

Yabancı dil öğretiminde durum nasıldır? Bu soru önemlidir. Çünkü her ne kadar ortak yanları olsa da yabancı dil öğretiminde okuma süreci farklı yanlara sahiptir. Yabancı dil öğretiminde okuma, D1 (Birinci dil) okuma yeteneği işlevleri ile D2 (İkinci dil) dilbilgisel yeterliğin birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğrencileri kod çözme becerilerine sahip olarak gelirler. Buna karşın bu öğrenciler doğru seslendireseler bile sözcüğün anlamına erişemeyebilirler. Bu durumda sözcüğü doğru biçimde okumak yeterli olmayacaktır. Diğer yandan ise sessiz okuduğu zaman sözcüğün anlamına erişebilecek ancak sesli okumayı doğru yapamayabilecek (Bkz. Lem, 2006).

Bu konuda ilk çalışma Lem (2003) tarafından hazırlanan doktora tezidir. Lem bu çalışmasında İngilizce öğrenen 6 farklı anadil grubundan oluşan 232 öğrenci ile çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre sesli akıcı okuma becerisi ile kavrama arasındaki ilişki çeşitlilik göstermektedir. D2 yeterliği yüksek olan öğrencilerde bu ilişki daha yüksek çıkmaktadır. Yine anadili İspanyolca olanlarda bu ilişki en yüksek düzeyde çıkarken, Çince olanlarda ise en düşük düzeyde çıkmaktadır. Bu bağlamda diller arasındaki farklılıklar dikkat çekmektedir.

Jiang vd. (2012), tarafından Çinli 185 öğrenci üzerinden yapılan çalışmada ise hem sesli akıcı okuma hem de akıcı sözcük okuma becerileri ile kavrama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak akıcı sözcük okuma ile kavrama arasındaki ilişki daha düşük düzeyde çıkmıştır. Yine bir diğer çalışmada akıcı metin okuma kavramayı, akıcı sözcük okuma ve sözlü dil yetkinliklerinden daha çok açıklamıştır. (Crosson, Lesaux, 2010).

Yabancı dil öğretimi alanındaki ilgili çalışmaların sonuçlarının da gösterdiği üzere akıcı sözcük okuma erken dönemlerde, akıcı metin okuma ise sonraki dönemlerde kavramayla yüksek bir ilişkiye sahiptir. Buna karşı anadilinin hedef dili öğrenmedeki yadsınamaz etkisi burada da karşımıza çıkmaktadır. Lem tarafından yapılan araştırma farklı anadiline sahip olanlarda ilişki düzeylerinin de değiştiğini göstermektedir. Bu durumda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler açısından durum nasıldır, sorusu araştırılması gereken bir soru olarak dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın amacı YDOTÖ alanında akıcı sesli sözcük okuma ve metin okumanın kavrama ile ilişkisini ortaya koymaktır. Böylelikle YDOTÖ alanında bu konuda nasıl bir görünümün var olduğu saptanarak alanyazındaki bu boşluğu doldurmak adına bir adım atmak hedeflenmiştir.

## Araştırma Soruları

1. Öğrencilerin akıcı sözcük okuma görünümleri nasıldır?
2. Öğrencilerin akıcı metin okuma görünümleri nasıldır?
3. Öğrencilerin kavrama görünümleri nasıldır?
4. Tek heceli, iki heceli, üç ve daha çok heceli sözcük okuma ile yüzey metni kavrama arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Tek heceli, iki heceli ve üç ve daha çok heceli sözcük okuma ile çıkarımsal kavrama arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. Tek heceli, iki heceli ve üç ve daha çok heceli sözcük okuma ile genel kavrama arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. Akıcı metin okuma ile yüzey metni kavrama arasında nasıl bir ilişki vardır?
8. Akıcı metin okuma ile çıkarımsal kavrama arasında nasıl bir ilişki vardır?
9. Akıcı metin okuma ile genel kavrama arasında nasıl bir ilişki vardır?

## Yöntem

### *Veri Toplama Araçları*

Veri toplama aracı olarak üç farklı araç kullanılmıştır. Birinci araç Doğru ve Akıcı Sesli Sözcük Okuma Testidir. Bu araç Ülper ve Yağmur (2016) tarafından geliştirilen Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinin (ASSOT) uyarlanmasıyla elde edilmiştir. Uyarlama sürecinde ASSOT'taki gerçek sözcükler alınmış ve sahte sözcükler alınmamıştır. Alınan gerçek sözcükler tek heceli, iki heceli ve çok heceli olarak ayrı ayrı listelenmiştir. İkinci araç öğrencilerin düzeyine uygun ama daha önce karşılaşmadıkları bir metindir. Üçüncü

araç ise yine öğrencilerin karşılaşmadıkları bir başka metin ve bu metne ilişkin üç yüzey metin üç de derin metin sorularından oluşan bir araçtır. Her iki metin de öğrencilerin düzeyi olan B1 düzeyine göre seçilmiş ve iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Yine sorulara ilişkin iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve gelen eleştirilere göre düzenlemeler yapılmıştır.

#### *Verilerin Toplanması*

Bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 30 öğrencinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler farklı Afrika ülkelerinin vatandaşlarıdır. Veriler 2014-2016 yılları arasında her yıl ulaşılabilen farklı sayıdaki öğrencilerden toplanmıştır.

### **Bulgular**

#### *Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular*

**Tablo 1.** Öğrencilerin Akıcı Sözcük Okumaya İlişkin Görünümleri

	N	En Az	En Çok	Ortalama	Standart Sapma
Tek Heceli Sözcük	30	26,00	51,00	33,60	6,87
İki Heceli Sözcük	30	22,00	45,00	30,05	6,26
Üç ve Daha çok heceli sözcük	30	20,00	37,00	25,65	5,47
Genel Sözcük Okuma Ortalaması	30	23,00	44,33	29,76	5,89

Tablo 1'e bakılınca öğrencilerin beklendiği gibi tek heceli sözcüklerden çok heceli sözcüklere gidildikçe daha az sözcük okudukları görülmektedir. Sözcüklerdeki hece sayılarının artmasına bağlı olarak daha az sayıda sözcük okunduğu görünümü yanında yetkin ve yetkin olmayan öğrenciler arasında okunan sözcük sayısı bakımından yirmi dolayında sözcük farkı olması da dikkat çekmektedir.

#### *İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular*

**Tablo 2.** Öğrencilerin Akıcı Metin Okumaya İlişkin Görünümleri

	N	En Az	En Çok	Ortalama	Standart Sapma
Akıcı Metin Okuma	30	25,00	48,00	31,40	6,675

Tablo 2'ye bakılınca metinsel bağlamda okunan sözcük sayısı 25-48 arası değişmektedir ve ortalaması 31 olarak görülmektedir. Yine yalın sözcüklerin okunmasında olduğu gibi metin içinde sözcük okumada da yetkin ve yetkin olmayan öğrenciler arasında yirmi dolayında fark olması dikkat çekmektedir.

#### *Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular*

**Tablo 3.** Öğrencilerin Metni Kavramaya İlişkin Görünümleri

	N	En Az	En Çok	Ortalama	Standart Sapma
--	---	-------	--------	----------	----------------

Yüzey metin	30	1,00	3,00	2,6000	,59824
Çıkarım	30	1,00	3,00	2,3000	,73270
Genel kavrama	30	3,00	6,00	4,9000	1,16529

Öğrenciler yüzey metne ilişkin sorulardan 1-3 puan arasında puan almışlardır. Öğrencilerin üç puan üzerinden ortalamaları 2,6 puandır. Öğrenciler çıkarım gerektiren sorulardan da 1-3 puan arasında puan almışlardır. Bu puan türü bilişsel açıdan daha çok işlem yapmayı gerektirdiği için çıkarım sorularında beklendiği gibi ortalama yüzey metin ortalamasına göre daha düşüktür. Çıkarım sorularından alınan puan ortalaması üç puan üzerinden 2,3' e düşmektedir. Genel kavrama başarısı ise altı puan üzerinden 4,9 olarak görülmektedir.

#### *Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular*

**Tablo 4.** Sözcük Okuma ile Yüzey Metni Kavrama Arasındaki İlişki

		Tek Sözcük	Heceli İki Sözcük	Heceli Üç ve Daha çok heceli sözcük
Yüzey Metin	Pearson Correlation		,535*	,596**
	Sig. (2-tailed)		,015	,006
	N		30	30

Tablo 4'e göre öğrencilerin farklı sayıda heceden oluşan sözcükleri okuma becerileri ile yüzey metni kavrama becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı ve .535-.596 arasında olduğu görünmektedir. Tek heceli sözcük okuma ile yüzey metni kavrama arasındaki ilişki .535; iki heceli sözcük okuma ile yüzey metni kavrama arasındaki ilişki .596 ve üç ve daha çok heceli sözcük okuma ile yüzey metni kavrama arasındaki ilişki ise .550 olarak görünmektedir. Sayısal değerler birbirinden farklı olmakla birlikte bu sayısal değerlerin tümü yüzey metni kavrama ile sözcük okuma arasında orta düzeyde bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

#### *Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular*

**Tablo 5.** Sözcük Okuma ile Çıkarımsal Kavrama Arasındaki İlişki

		Tek Sözcük	Heceli İki Sözcük	Heceli Üç ve Daha çok heceli sözcük
Çıkarım	Pearson Correlation		,412	,570**
	Sig. (2-tailed)		,071	,009
	N		30	30

Tablo 5'e göre öğrencilerin farklı sayıda heceden oluşan sözcükleri okuma becerileri ile çıkarım yapma becerileri arasındaki ilişkinin ,412-.645 arasında olduğu görünmektedir. Tek heceli sözcük okuma ile çıkarım yapma becerileri arasındaki ilişki ,412; iki heceli sözcük okuma ile çıkarım yapma becerileri arasındaki ilişki ,570 ve üç ve daha çok heceli sözcük okuma ile çıkarım yapma becerileri arasındaki ilişki ise ,645 olarak görünmektedir. En yüksek ilişki üç ve daha çok heceli sözcükleri okuyabilme ile çıkarım yapabilme arasında görülmektedir. Sayısal değerler birbirinden farklı olmakla birlikte bu

sayısal değerlerin tümü çıkarım yapma becerileri ile sözcük okuma arasında orta düzeyde bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte tek heceli sözcükleri okuma ile çıkarımsal kavrama arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olmaması da dikkat çekmektedir.

*Altıncı araştırma sorusuna ilişkin bulgular*

**Tablo 6.** Sözcük Okuma ile Genel Kavrama Arasındaki İlişki

		Tek Sözcük	Heceli İki Sözcük	Heceli Üç ve Daha çok heceli sözcük
Genel Kavrama	Pearson			
	Correlation		,534*	,664**
	Sig. (2-tailed)		,015	,001
	N		30	30

Tablo 6'ya göre öğrencilerin farklı sayıda heceden oluşan sözcükleri okuma becerileri ile genel kavrama becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı ve ,534-,688 arasında olduğu görülmektedir. Tek heceli sözcük okuma ile genel kavrama becerileri arasındaki ilişki ,534; iki heceli sözcük okuma ile genel kavrama becerileri arasındaki ilişki ,664 ve üç ve daha çok heceli sözcük okuma ile genel kavrama becerileri arasındaki ilişki ise ,688 olarak görülmektedir. En yüksek ilişki üç ve daha çok heceli sözcükleri okuyabilme ile genel kavrama arasında görülmektedir. Yine iki heceli sözcükleri okuma ile genel kavrama arasında da tek heceli sözcük okumaya göre daha yüksek bir ilişkinin olduğu dikkat çekmektedir. Sayısal değerler birbirinden farklı olmakla birlikte bu sayısal değerlerin tümü genel kavrama becerileri ile sözcük okuma arasında orta düzeyde bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

*Yedinci, sekiz ve dokuzuncu araştırma sorularına ilişkin bulgular*

**Tablo 7.** Akıcı Metin Okuma ile kavram düzeyleri arasındaki ilişki

		Yüzeysel Metin	Çıkarım	Genel Kavrama
Akcı Metin Okuma	Pearson			
	Correlation		,517*	,523**
	Sig. (2-tailed)		,020	,018
	N		30	30

Tablo 7'ye göre akıcı metin okuma ile yüzeysel metni kavrama arasındaki ilişki ,517, çıkarım yapabilme arasındaki ilişki ,523 ve genel kavrama becerisi arasındaki ilişki ,594 olarak görülmektedir. Bu durumda akıcı metin okuma ile tüm kavrama düzeyleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

### Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin akıcı sözcük okuma ortalaması yaklaşık 30 iken akıcı metin okuma ortalaması 31 sözcük olarak dikkat çekmektedir. Öğrencilerin metin içinde daha çok sözcük okuyor olmaları beklenenin dışındadır. Çünkü metinsel bağlamda özellikle metni kavramak için gerekli olan bilişsel işlemleri yapmanın gerekliliği, zihinsel enerjinin paylaşılmasına yol açtığı için ortalama okunan sözcük sayısının azalması beklenmektedir. Bununla birlikte tek heceli sözcüklerden daha çok heceli sözcüklere doğru gidildikçe sözcük okuma hızında düşmelerin olması da beklenen bir durumdur. Öğrencilerin üç ve daha çok heceli sözcükleri ortalama dokuz sözcük daha az okumaları bu beklentiyle de



örtüşmektedir. Bu durum özellikle metinlerin okunabilirliklerini belirlerken dayanılan mantıkla da örtüşmektedir. Çetinkaya ve Uzun'un (2011) aktardığı gibi metinlerin ortalama sözcük uzunlukları metinlerin okuma zorluk dereceleriyle ilişkilidir.

Alanyazında bir metnin kavranma düzeyleri ile ilişkilendirilebilecek çok sayıda taksonomi ile karşılaşmak olanaklı olabilmektedir. Ancak özellikle okuma becerisi bakımından uygulamalı ve yeterli olan sınıflamalar metnin yüzey yapısındaki bilgiye ulaşmaktan metnin derin yapısına ve metindeki bilgiyi artıran bilgiye ile ilişkilendirerek değerlendirmeye dek giden sınıflamalardır. Bu sınıflamalar genellikle yüzey, çıkarım ve değerlendirme boyutlarından oluşan sınıflamalardır. Bu sınıflama bağlamında öğrencilerin en başarılı olabilecekleri düzey yüzey metin düzeyidir. Buna karşın en çok zorlanmaları beklenen düzey ise değerlendirme düzeyidir. Çünkü yüzey metinden değerlendirme düzeyine doğru geldikçe yapılması gereken bilişsel işlemler karmaşılaşmakta ve kişinin sahip olduğu artıran bilgiye devreye girmektedir (Bkz. Ülper, 2010;). Bu bağlamda öğrencilerin yüzey metin sorularında daha başarılı olması buna karşın çıkarım gerektiren sorularda ise daha az başarılı olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrenciler yüzey metne ilişkin üç puan üzerinden ortalama 2,6 puan almışlar. Bu puan ortalaması daha çok bilişsel işlem yapmayı gerektiren çıkarım sorularında beklediği gibi üç puan üzerinden 2,3'e düşmektedir. Genel kavrama başarısı ise altı puan üzerinden 4,9 olarak görülmektedir. Bu görünüm alanyazındaki kuramsal bilgilerle örtüşmektedir.

Öğrencilerin aldıkları kavrama puanlarının hem akıcı sözcük okuma hem de akıcı metin okuma becerisi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte metni kavrama ile hem akıcı sözcük okuma hem de akıcı metin okuma arasındaki ilişkide çok heceli sözcükleri okumanın daha yüksek düzeyde bir ilişkiye sahip olması önemli bir sonuç olarak dikkat çekmektedir.

Alanyazındaki bilgilerde ilkökul dönemlerinde akıcı sözcük okumanın metni kavramada daha başat bir role sahip olduğu buna karşın ilerleyen sınıflarda rollerin değiştiği ve akıcı metin okumanın akıcı sözcük okumaya göre kavramayı daha çok yordadığı ve yaş ilerledikçe akıcı metin okumanın daha önemli bir konuma geldiği belirtilmektedir (Bkz. Kim, Wagner, Lopez, 2012; Verhoeven ve Leeuwe, 2008; Castillo, vd. 2009). Araştırmamızdan elde edilen bulguların bu araştırmadaki bulgularla karşılaştırılması yapıldığı zaman bulguların tam örtüşmediği dikkat çekmektedir. Çünkü araştırmamızda B1 düzeyindeki öğrencilerin genel kavrama düzeyleriyle akıcı sözcük okuma becerisi özellikle de iki ve daha çok heceli sözcükleri okuma becerisi arasında akıcı metin okuma becerisine göre daha yüksek düzeyde bir ilişki çıktı. Bu durumda alanyazındaki bilgilerden yola çıkarak B1 düzeyinden daha ileri düzeylere gidildikçe bu ilişkinin akıcı metin okuma lehine dönmesi beklenen bir durum olmalıdır. Bu beklenen durumun gerçekte öyle olup olmadığının da araştırılması gereken bir konu olduğu da açıktır.

Yine her ne kadar ortak yanları olsa da YD (yabancı dil) öğretiminde okuma süreci farklı yanlara sahiptir. YD öğrencileri kod çözme becerilerine sahip olarak gelirler. Buna karşın bu öğrenciler doğru seslendirseler bile sözcüğün anlamına erişemeyebilirler. Bu durumda öğrencilerin sözcük dağarcıkları önemli bir belirleyici durumuna gelmektedir. (Bkz. Lem, 2006). Lem (2003) çalışmasında İngilizce öğrenen öğrenciler ile çalışmıştır. Buna göre sesli akıcı okuma becerisi ile kavrama arasındaki ilişki çeşitlilik göstermektedir. Burada anadilleri de belirleyici bir role sahip görünmektedir. Anadili İspanyolca olanlarda bu ilişki en yüksek, Çince olanların ise en düşük düzeyde çıkmıştır. Türkçe açısından ise yaptığımız araştırma sonucuna göre akıcı metin okuma ile kavrama arasında ortalama düzeyde bir ilişki görünmektedir.

Jiang vd. (2012), tarafından Çinli 185 öğrenci üzerinden yapılan çalışmada ise hem sesli akıcı okuma hem de akıcı sözcük okuma becerileri ile kavrama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmamızda da anlamlı bir ilişkinin var olduğu düşünülünce iki araştırmadan elde edilen bulguların benzerliği dikkat çekmektedir. Ancak bu ilişki orta düzeyde bir ilişkidir. Buna karşın Jiang vd. (2012) ve Crosson, Lesaux, (2010) tarafından yapılan çalışmalarda akıcı metin okuma ile kavrama arasındaki ilişki daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Çalışmamızda ise böyle bir bulgu elde edilemediği gibi kısmen tersi bir durum olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların farklı oluşu dikkat çekmektedir.

Genel olarak bulgular değerlendirildiği zaman hem akıcı sözcük okumanın hem de akıcı metin okumanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler açısından okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte hedef dili farklı olan öğrencilerde akıcı metin okumanın akıcı sözcük okumaya göre okuduğu metni anlamayı daha yüksek düzeyde yorduyor olması genellenebilir bir bulgu olarak görünmemektedir. Çünkü çalışmamızda akıcı sözcük okuma, akıcı metin okumaya göre okuduğunu anlamayı kısmen de olsa daha yüksek düzeyde yordamaktadır. Bu durum hedef dilinin ne tür özelliklere sahip olduğunun da üzerinde durulmasının önemli olduğuna işaret etmektedir.

### Kaynakça

- Berninger, V.W., Abbott, R.D., Trivedi, P., Olson, E., Gould, L., Hiramatsu, S., et al. (2010). Applying the multiple dimensions of reading fluency to assessment and instruction. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 3-18.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Castillo, J.M., Torgesen, J.K., Powell-Smith, K.A., & Al-Otaiba, S. (2009). Examining the decision reliability and validity of three reading fluency measures for predicting outcomes on statewide reading accountability tests. In R.K. Wagner, S. Schatsneider, & C. PhythianSence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 195-223). New York, NY: Guilford Press.
- Crosson, A., C. And Lesaux, N. K. 2010, Revisiting assumptions about the relationship of fluent reading to comprehension: Spanish-speakers' text-reading fluency in English. *Reading and Writing*, 23(5), 475–494.
- Dowhower, S. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Çetinkaya, G & Uzun, L. (2011). Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Özellikleri. Ed. Hakan Ülper, *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*, Ankara: Pegem Yayınları
- Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective* (pp. 79–108). Oxford, UK: Blackwell.
- Ehri, L., & McCormick, S. (2004). Phases of word learning: Implications for instruction with disabled readers. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 365– 389). Newark, DE: International Reading Association
- Jiang, X., Sawaki, Y., & Sabatini, J. (2012). Word reading efficiency, text reading fluency, and reading comprehension among Chinese learners of English. *Reading Psychology*, 33(4), 323-349.
- Kim, Y S, Wagner, R, K. & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2, *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, 93-111.
- Lems, K. (2006). Reading Fluency and Comprehension in Adult English Language Learners. In T. RAsinsky; C. Blachowicz; K. Lems (Eds.), *Fluency Instruction*, New York: The Guilford Press.
- National Reading Panel . (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assesment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: The National Instute of Child Health and Human Development.
- Oakhill, J; Cain, K & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*, New York: Routledge.

- Perfetti, C. A. (1998). Two basic questions about reading and learning to read. In P. Reitsma & L. Verhoven (Eds.) *Problems and interventions in literacy development* (pp. 15-48). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer-Academic Publisher.
- Verhoeven, L.; Leeuwe, J. (2008) Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology* 22(3), 407–423.
- Ülper ve Yağmur (2016) Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593.



## Child-Directed Speech of Turkish Mothers and Fathers: A Comparison Based on the Dimorphous Verbal Expression Use

### Türk Anne ve Babaların Çocuklarına Yöneltiltikleri Dil: Çift-Biçimli Sözel İfadeler Üzerinden Bir Karşılaştırma

Filiz ÇETİNTAŞ YILDIRIM \*\*

Geliş / Received: 08.12.2017

Kabul / Accepted: 02.03.2018

**ABSTRACT:** The differing Child-Directed Speech (CDS) features of mothers and fathers have been gaining attention of researchers since thirty years. This study also tries to describe mother and father CDSs from the framework of addressing terms to children. The dimorphous verbal expressions uttered by Turkish mothers and fathers are compared on the basis of a data base created from interviews with fifty parent pairs (a hundred participants in total). Qualitative results from those parent interviews are described. According to the results, both mothers and fathers use positive verbal expressions which convey positive emotions to their children. Parents from two genders also use nicknames which can be considered as swearwords. Thirty mothers and fourteen fathers used dimorphous verbal expressions in their CDS; this can be interpreted that when compared to fathers, mothers reflect positive emotions to children in a reverse manner more often.

**Keywords:** Child-directed speech, dimorphous verbal expression, mother-father differences

**ÖZ:** Çocuğa Yöneltilen Dil (ÇYD) kullanımlarında anne ve baba farklılıkları, son otuz yıldır araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Bu çalışma da anne ve baba ÇYD kullanımlarını çocuklara seslenme biçimleri çerçevesinden betimlemeye çalışmaktadır. Türk anne ve babaların kullandıkları çift-biçimli sözel ifadeler, elli çift ebeveyn (toplam yüz katılımcı) ile yapılan görüşmeler sonrasında oluşturulan veri tabanı üzerinden karşılaştırılmıştır. Ebeveyn görüşmeleri üzerinden betimleyici sonuçlar çıkarılmıştır. Sonuçlara göre, hem anne hem de babalar çocuklarına olumlu duygular aktaran olumlu ifadeler ile hitap etmektedirler. Her iki cinsiyetten ebeveynler çocuklarına hakaret sayılabilecek türde takma adlarla da hitap etmektedirler. Otuz anne ve ondört baba ÇYD'lerinde çift-biçimli sözel ifadeler kullanmışlardır; bu, annelerin babalarla karşılaştırıldığında, olumlu duygularını çocuklarına daha agresif bir tavırla yansıttıklarını göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Çocuğa yöneltilen dil, çift-biçimli sözel ifadeler, anne-baba farklılıkları

\*\* Asst. Prof. Dr., Mersin University, English Language and Literature Department, filizyildirim@gmail.com

## Introduction

Undoubtedly, every child who undergoes a healthy maturation process acquires one or more languages without explicit instruction, with the help of both their genetic makeup for a predisposition to acquire natural languages and sufficient environmental input provided by the interaction with other language speakers. As Fernández and Cairns (2010: 106) state language acquisition is facilitated by interactive experience within a language society.

Although the stages of language acquisition are similar for children from different ethnic and cultural backgrounds, some other variables may affect the observable language output of them. For instance, the Socio-Economic Status (SES) of families has an effect on vocabulary development of children (Rowe, 2008). Hoff (2006:72) emphasizes that parents are the immediate model of language use for children; they introduce a wide variety of linguistic information to the new generation. Any difference in the linguistic input provided to children creates a change in the outcomes as well. When comparing the linguistic abilities of children raised by older and adolescent mothers, Hoff (2006: 66) concludes that “adolescent parenting may negatively affect children’s language development”, in accordance with the observations of Tamis-Le Monda et al (1998). Linguistic competence of children who are being raised by “responsive mothers” develops sooner and their lexical development is faster than children who are neglected in some way. Just as Hoff’s (2006:63) findings about that ethnicity directly affects the social environment in which language acquisition process is realized, Vogt et al (2015) also conclude that different language learning environments trigger stages of language acquisition differently. Children get varied degrees of linguistic input from different SES group caregivers (342). They state that “the amounts of declaratives and questions addressed to children in Western cultures typically exceeded the use of imperatives” and the rate of declaratives decreases while the rate of imperatives increases in lower SES groups (345). When compared, caregivers (those need not to be only parents, because in rural and urban Mozambique, siblings and other family members undertake the duty of caring the infant when parents are away for work) from Netherlands encode more cognitive intentions, but caregivers from rural and urban Mozambique use more imperatives and encode more socio-emotional intentions in their Child-Directed Speech (CDS) (354). As a result of this, it can be said that cross-cultural differences highly affect CDS’s communicative intentions. SES of caregivers also affects their interaction with children. The mistakes made by children during a child-caregiver conversation are more corrected by adults who are parents than by adults who are not parents, which results in more positive evidence coming from parents to children (Bohannon and Stanowicz, 1988).

The gender of the child to whom CDS is directed can be considered as another factor which has an influence on the CDS content. However, Leaper and Gleason (1996: 689-690) clearly state that females express “more affiliation and expressiveness”, and males demonstrate more “self-assertion and task orientation” during the play activities with their parents. It is not the gender of the child, but the gender of parents which affects the interaction between the two speakers; “parent gender functioned as a contextual influence

on children's behavior" (Leaper and Gleason, 1996: 697). A more recent study of Clearfield and Nelson (2006), on the other hand, brings out contrary results. They found out that there are no gender differences in infant behavior when infant gender is considered. Yet, there are observable differences in mothers' verbal responses related to the gender of infants (127). The way mothers interact with their children verbally changes according to children's gender (128); verbal interaction directed to female children is multiplied by mothers. Additionally, most of the topics covered in verbal interactions between the mother and child promote gender socialization, thus leading to an expectation of girls' being "more verbally expressive than boys" (135). It is seen from previous findings that both child and parent gender have effects on the verbal interaction between the two. The question which is needed to be answered further is how parent gender affects CDS's semantic content.

### **The Effects of Parent Gender on CDS**

Although mothers are assumed to be the primary caregivers to infants and children, the roles of fathers are incontrovertibly important in child development. Not only providing essential supplies for everyday needs, but also interacting with children socially in home environment is considered as the responsibility of fathers. Lewis and Lamb (2003: 211) characterize three important features of father-infant interaction. Firstly, children feel emotionally closer to their mothers because fathers are sensitively more distant to their children. Secondly, fathers are taking an active role in daily lives as playmates for children rather than supplying their self-care needs. Lastly and most importantly, the style of father's play has a direct effect on children's socio-emotional development, which results in an adjustment on children's later personal behavior. As Lamb and Lewis (2010: 94) state, child development cannot be described comprehensively enough without identifying the contribution of fathers to this process. Davis et al (2010: 613) emphasize that "fathers' speech and language interactions with infants have been positively associated with language development, and paternal depression has been shown to adversely impact this process". Depressed fathers participate less in joint attention activities; for instance, reading to their children, which assists vocabulary development. In their comparison of fathers' and mothers' speech with children, Golinkoff and Ames (1979:28) found out that during tripartite conversations (in mother, father and child interactions), fathers do not tend to speak much and do not adjust their speech according to their children as mothers do. Although the grammatical complexity of utterances produced by mothers and fathers are the same, fathers use more imperatives and threats in CDS. Differing paternal and maternal CDS features have different influences on language acquisition processes (Rondal, 1980: 353). Researchers argue that the environmental experience provided to the child by his parents affects his linguistic performance.

Mothers are seen to provide more linguistic support for the child, tuning their language to the child's needs, whereas fathers are seen to be less sensitive to the child's linguistic abilities, putting more demands on the child, in so doing, raising up performance. (McLaughlin et al, 1983:245)

The results of Hladik and Edwards' (1984:325) study demonstrate that in dual joint interaction with their children (mother-child or father-child), there is not a significant difference between mother and father CDS; utterance length and complexity are similar,

which seems as a contradictory conclusion with the findings of McLaughlin et al. What is different is that when they are in a tripartite interaction, fathers talk less to their children and draw themselves away from conversation, leaving the interactional management to mothers. Papoušek et al (1987: 500) found no differences between mothers and fathers when linguistic complexity of their CDS was considered; both sides put an emphasis on lexical development of the child and adjust their speech according to the age and needs of the developing infant. Fathers' Mean Length of Utterance (MLU) is fewer in number and they stay silent longer during father-child interactions (Warren-Leubecker and Bohannon, 1984: 1380; Papoušek et al, 1987: 503). While vocal behaviors are promoted by mothers, motor behaviors are promoted by fathers.

In home environment, mothers can be labeled as “initiators” of conversation and fathers as “reactors” to child performances (Hladik and Edwards, 1984:329). The specialized mediation of mothers and fathers to language acquisition process is also emphasized by Döpke (1990: 112). Fathers were reported as being more effective communicators in father-child dyads, for although mothers are more “child-centered in play activities”, children can get more linguistic information from father CDS. Father CDS is “less in quantity but qualitatively better”. It can be concluded that fathers are also important mediators of linguistic information and that their CDS should be inspected closely in order to have an adequate insight for natural language acquisition processes.

### **Dimorphous Verbal Expressions in Mother and Father CDS**

In CDS, parents use some special verbal expressions for getting the attention of the child during a conversational interaction. What Warren-Leubecker and Bohannon (1984: 1381) define as “name calling” is to utter the child’s name or nickname in order to draw the attention of the child. A special kind of such expressions are termed in Çetintaş Yıldırım’s (2017) study as dimorphous verbal expressions, based on the conclusions of Aragon et al (2015). Dimorphous verbal expressions constitute a significant proportion of all CDSs and they convey very dense semantic contents. In order to maintain their physiological and emotional balance, caregivers can utter expressions which seem to have negative and very aggressive attitudes towards children. Those utterances do not reflect the feeling that caregivers experience at the time of speaking; on the contrary, they can be thought as abuses to small children to whom they are directed. Examples (1) and (2) are only two instances of dimorphous verbal expressions taken from genuine conversations between caregivers and children of Turkish origin.

(1) Öldürürüm seni lan! (I will kill you, man!)

(2) Nasıl bir manyaksın sen! (What kind of a maniac you are!)

The actual feeling of caregivers in these two utterances is not negative, but there is a reverse reflection of a very dense positive feeling to a very negative expression.

The aim of this current study is to describe the CDS features of Turkish mothers and fathers on the basis of verbal expressions which contain both positive and negative attitudes (those will be called as *dimorphous verbal expressions* from now on). The questions which motivate the research are as below,



- What are the positive verbal expressions frequently used by Turkish mothers and fathers in their CDS?
- What are the dimorphous verbal expressions frequently used by Turkish mothers and fathers in their CDS?
- Are there any differences between Turkish mothers and fathers in terms of using dimorphous verbal expressions?

Answers to those questions will be provided by qualitative results obtained from parent interviews.

### Methodology

50 pairs of parents (100 participants in total) were interviewed by the researcher for eliciting “name calling” expressions which include dimorphous expressions. Demographic information like genders and educational levels of parents and the number and ages of children was noted down. The demographic information is given in table 1 below.

**Table 1.** Demographic information about parents

Number	Parent Gender	Educational Levels of Parents		
		Elementary Education	High School	University
50	Female	6	5	39
50	Male	2	1	47

Most of the parents who participated to the study voluntarily are from higher SES background (86 participants in total). So, a comparison between SES groups will not give significant results; SES background will be left outside of the study focus.

The child number and gender distributions and the mean age for children are stated in table 2 below.

**Table 2.** Child number and gender distributions and mean age for both genders

Number of Children	Gender of Children	Mean Age
31	Female	4.2
29	Male	4.8

Numbers of male and female children can be regarded as equal; the mean number of children per parent pair is 1.2. The mean ages of female and male children are similar, with a slight increase in male children age; the mean age for both groups is 4.5.

Mothers and fathers were directed three questions during the interview. Those questions are,

- What names or nicknames are they using to get attention of their child(ren) during their interaction with them?
- What verbal expressions (phrases or clauses which are formed by more than one word) are they using to interact with their child(ren) during a joint activity?
- What are the feelings that parents are experiencing during the interaction with their child(ren)?

The samples elicited from parents will be taken under qualitative evaluation; merely a frequency analysis of dimorphous expressions' distribution to parent gender groups will be given in quantities.

### Findings and Discussion

Parents reported that they use a vast number of nicknames for getting the attention of their child(ren). From the noted down data, it is also seen that parents, at the same time, use various dimorphous verbal expressions which can be misunderstood as insults. Below, there are instances of nicknames given to children, and positive and dimorphous verbal expressions used by mothers and fathers.

#### Nicknames Given to Children by Their Parents

Five of the fifty female parents preferred to use nicknames to draw the attention of their children. Most of the nicknames are derived from the proper names of children; in addition, some of the nicknames are epithets which are derived from different idiosyncratic origins.

- (3) Ayşe-cik (Little Ayşe)
- (4) Hebek, Komitov, Nenek(o), Gudik
- (5) Kuzumenim (My lamb), Anacan (Soul of the mother)
- (6) Aşkitopum (My love ball), Aşkitellam (My love nutella)
- (7) Deli Dumrul (Mad Dumrul), Lokum Ağa (master Turkish delight)

The verbal expressions stated above illustrate the use of nicknames by mothers. The nickname in (3) is a derived form, with the addition of diminutive suffix to the name of the male or female parent. Nicknames in (4) are *nearly* meaningless epithets, because they evoke the words şebek (gibbon) and komutan (commander) in Turkish. Nenek(o) and Gudik, in this example, are epithets with no overt meaning. In the database, there are also compound nouns which are used as nicknames, as shown in example (5). Kuzu (lamb) and benim (a Turkic form of 'my') are attached to each other to form a compound nickname. Ana (mama) and can (soul), again, came together to form a compound here with the meaning of 'soul of the mother'. In (6), blends are used as nicknames; Aşk (love) and topum (my ball) are added to each other with the combining letter. The same procedure is valid for the blend formed by the words aşk (love) and tellam (my tella, clipped form of nutella). Nicknames given in (7) are direct proper names taken from the Turkish folk tale character Deli Dumrul (Mad Dumrul) and from a documentary TV serial character Lokum Ağa.

Four of the fifty fathers used nicknames to address their child(ren). The principles in forming nicknames are similar to mothers'.

- (8) Fıstı-lığ-ım (My peanut-ness)
- (9) Denden, Ubuduk
- (10) Çılgınbebo (Crazy baby)
- (11) Çukutu (chocolate box)

In (8), the derivational suffix –*Ilk*, which forms a noun in this example, is used with the noun *fıstık* (peanut), and the possessive suffix –*Im* (my) is added to the derived word. The nickname *Denden* in (9) is the blend formed from the name of the child (*Deniz* is the full proper name). *Ubuduk* is a meaningless epithet which is used idiosyncratically by the father. In (10), *çılgın* (crazy) and *bebo* (a shortened form of *bebek* [baby]) are used adjacently in a compound. Lastly, *Çukutu* (chocolate box) in (11) is a blend of *çikolata* (chocolate) and *kutu* (box). Fathers did not prefer using proper names taken from folk tales or TV serials as nicknames to their children.

### Positive Expressions of Mothers and Fathers

Both mothers and fathers use positive verbal expressions commonly in their joint interactions with children. Most of those positive expressions are in a single word form, but phrases and clauses are also used by parents.

(12) *Yavrum* (my offspring), *bebeğim* (my baby), *aşkım* (my love), *canparem* (part of my soul), *annem* (my mother)

(13) *Akıllı oğlum* (my smart son), *becerikli kızım* (my skillful daughter), *mis kokulu kızım* (my fragrant daughter), *hayatımın aşkı* (lover of my life), *canım benim* (my life), *güzel gözlüm* (my beautiful-eyed)

(14) *Minik kuşum* (my little bird), *cimcimem* (my small watermelon), *çiçeğim* (my flower), *arlanım* (my lion), *prensesim* (my princess), *koca bebeğim* (my big baby), *meleğim* (my angel), *can yoldaşım* (my faithful friend)

Phrases directed to children by their mothers mostly contain positive expressions which are the reflections of positive emotions. One word expressions in (12) resemble nicknames in that they are used for addressing the child. Those contain names with the possessive suffix, which convey the ownership of mothers over children. Multi-word expressions in (13) are positive qualifications of children. Positive characteristics of children are emphasized by mothers in their CDS. The positive expressions in (14) draw attention to the resemblance of children to cute and sympathetic entities like birds, flowers and angels, and those are mostly attributed to female children. For male children, names of strong and mighty animals are used.

Fathers' uses of positive verbal expressions are similar with the uses of mothers.

(15) *Babacığım* (my daddy), *hayatım/ömürüm* (my life), *canım* (my soul), *oğluşum* (my sonny), *tatlım* (my sweetie)

(16) *Güzeller güzeli* (the most beautiful one), *babasının arslanı* (lion of his father), *tıpkı babası* (just like his father), *güzel kızım* (my beautiful daughter)

(17) *Kuşum* (my bird), *kuzum* (my lamb), *cücüğüm* (my bud)

In (15), expressions containing positive emotional reflections are used with possessive suffix, which can be considered as having the implication of ownership. In (16), the expressions contain adjectives which modify the child in a good manner. The expression 'tıpkı babası' (just like his father) attributes good qualities to the father, too. The uses of simile in (17) are, again, in the direction of praising the child.

In the data base, some special routines are observed. Those routines are used by parents for showing interest in and affection to the child in focus, and they are repeated by both mothers and fathers.

- (18) Kurban olurum sana (I sacrifice myself for you), iyi ki varsın (so glad I have you), kokuna bayıldım (I love your smell), ne kadar tatlısın (how sweet you are), ölüyorum sana (I'll die for you), sen benim birtanemsin (you are my only one)

The speech routines exemplified from mother and father CDS above include compliments and expressions of self-sacrifice and gratitude. All of the mothers and fathers used such expressions for conveying their feelings to offspring.

The positive verbal uses of parents are widespread in the data base, but there are some other verbal expressions which seem contradictory to the feelings of parents at first sight.

### **Dimorphous Verbal Expressions of Mothers and Fathers**

As defined in Çetintaş Yıldırım (2017), although dimorphous verbal expressions convey negative and aggressive attitudes, they are actually reflections of dense positive emotions. Nearly half of the mother and father CDSs include such kind of expressions in the data base. Thirty mothers and fourteen fathers uttered dimorphous verbal expressions while addressing to their children, both mothers and fathers exhibited extreme aggressive attitudes. On the other hand, fifty-six parents never used dimorphous verbal expressions. Below, there are instances of dimorphous verbal expressions selected from mother CDSs.

- (19) Zilli (shrewish) / zibidi (punk) / şaşkın ördek (goofy duck) / şebelek (gibbonish) / aptal seni (you fool) / eşşoğlu eşşek (donkey's child) / sığa (donkey-foal) / böcek (bug) / tipsiz (minger) / şerefsiz (ignoble person)
- (20) Seni yer bitiririm (I will eat you till the end)
- (21) Ağzını / burnunu / tontiş ayaklarını / göbüşünü yerim (I will eat your mouth / nose / plump feet / belly)
- (22) Yanaklarını / ayaklarını / totişini ısırırım. (I will bite your cheeks / feet / butt)
- (23) Koparıyorum dudaklarını (I will cut off your lips)
- (24) Parçalarım seni (I will tear you down) / Gebertirim seni (I will bump you off) / Döverim seni (I will beat you) / Ezerim seni (I will crush you)
- (25) Defol git buradan (duck away from here)

The dimorphous verbal expressions in (19-22) indicate that mothers are showing extreme aggressive attitude towards their children. In (19) there are epithets which can be regarded as swearwords. In (20) and (21), the act of eating comes into prominence; especially, eating different body parts of the child is a commonly used dimorphous verbal expression by mothers. The mothers utter their desire to eat the body part which seems cute or fatty to them. Related to the act of eating, there are also expressions about the act of biting in (22). Several different body parts of the child may be the object of biting. Cutting off the body parts is another dimorphous verbal expression, as in (23). Expressions in (24), which are acts of violence and torture, such as killing, crushing and beating the child, are very

conspicuous in the data base. Act of dismissing the child is another kind of such expressions, as exemplified in (25).

Father CDSs also contain such expressions which seem contradictory with their emotional contents.

(26) Nasıl bir manyaksın sen (what kind of a maniac you are) / eşşoğlu (baby donkey)

(27) Yerim seni (I will eat you)

(28) Isırırım seni / yanaklarını / bacaklarını (I will bite you / your cheeks / your legs)

(29) Öldürürüm seni lan (I will kill you, man) / Seni gebertirim, ama öperek (I will bump you off, but with kisses)/ Tekmeyi vuracağım şimdi (I will kick you now)

One of the fathers named his child as a ‘maniac’; except from eşşoğlu (baby donkey) this is the only marginal epithet uttered by a father. Twelve fathers used the dimorphous verbal expression conveying the act of eating, as in (27). In (28), biting different body parts of the child is the emotional reflection of fathers. Verbal expressions including physical violence like killing and kicking the child is another reflection of dense positive emotion. One of the fathers preferred to emphasize that he will realize the act of bumping off the child by giving kisses to him. The phrase ‘with kisses’ is uttered by the father with a smile and a change in intonation.

All of the dimorphous verbal expressions used by Turkish parents seem violent and inadmissible, but in fact, they convey a very deep love towards the offspring. The participants of this study, including the ones who uttered the expressions illustrated above, stated that they love their children extremely. As an answer to the question of how they are feeling when they are with their children, all parents said that they want to hug and embrace their children. Some of the parents stated that they want to take the children into their rib cage and keep them safe there. Parents like the smell of their children, and want to “inhale their fragrant smell”.

### Results and Conclusion

Interviews with Turkish parents indicate that dense positive emotions of parents can be reflected by a reverse verbal behavior as insulting the child and uttering the desire to kill or torture the child in several ways. This observation is compatible with the findings of Aragon et al (2015), in which behavioral attitudes are defined. Although most of the parents did not utter dimorphous verbal expressions in their CDS, the number of parents who use such expressions is also worth noting.

Both mothers and fathers address their female children with nice and gentle epithets like ‘flower’ and ‘princess’ and with adjectives like ‘skillful’, which puts responsibilities on the child. Male children are addressed with epithets like ‘lion’ and with adjectives like ‘strong’, which brings self-reliance into the forefront. As Clearfield and Nelson (2006:136) states, “this might reinforce a sense of independence in boys that is not reinforced in girls”.

The conclusions of this study support the claims of Warren-Leubecker and Bohannon (1984: 1383) that mother and father CDSs do not have a significant difference

when the use of “attentional words or name calling” is considered. As being the primary caregivers in two parent families, mothers’ use of dimorphous verbal expressions increases slightly. It can be said that Turkish mothers feel such strong positive emotions towards their children that they have to adjust their verbal behavior in a reverse direction. This is agreeable with the observation of Lamb and Lewis (2010: 101) that mothers are the “preferred attachment figures” of children because they undertake the responsibilities of the offspring most often. This constitutes a closer and stronger connection between the mother and child.

### References

- Aragon, O. R. et al. (2015). Dimorphous Expressions of Positive Emotion: Displays of Both care and Agression in Response to Cute Stimuli. *Psychological Science*, 26 (3), 259-273
- Bohannon, J. N. and Stanowicz, L. B. (1988). The Issue of Negative Evidence: Adult Responses to Children's Language Errors. *Developmental Psychology*, 24 (5), 684-689
- Clearfield, M. W. and Nelson, N. M. (2006). Sex Differences in Mother's Speech and Play Behavior with 6-, 9-, and 14-Month-Old Infants. *Sex Roles*, 54 (1/2), 127-137
- Çetintaş Yıldırım, F. (2017). Bebeklere Yöneltilen Dil Kullanımlarında Çift-Biçimli (Dimorphous) İfadeler: Türkçe-İngilizce Sosyal Medya Örnekleminde Karşılaştırmalar. Makaroğlu, B., Bekar, İ. P. and Arıca Akkök, E. (Eds.). 30. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 241-248. Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları
- Davis, R. N: et al. (2010). Farthers' Depression Related to Positive and Negative Parenting Behaviors with 1-Year-Old Children. *Pediatrics*, 127 (4), 612-618
- Döpke, S. (1990). Are Mothers Really The Main Mediators of Language? In, Halliday, M. A. K., Gibbons, J and Nicholas, H. (Eds.). *Learning, Keeping and Using Language*, 101-115. Amsterdam: John Benjamins
- Fernández, E. M. and Cairns, H. S. (2010). *Fundamentals of Psycholinguistics*. West Sussex: Wiley-Blackwell
- Golinkoff, R. M. and Ames, G. J. (1979). A Comparison of Fathers' and Mothers' Speech with Their Young Children. *Child Development*, 50, 28-32
- Hladik, E. G. and Edwards, H. T. (1984). A Comparative Analysis of Mother-Father Speech in The Naturalistic Home Environment. *Journal of Psycholinguistic Research*, 13 (5), 321-332
- Hoff, E. (2006). How Social Contexts Support and Shape Language Development. *Developmental Review*, 26, 55-88
- Lamb, M. E. and Lewis, C. (2010). The Development and Significance of Father-Child Relationships in Two-Parent Families. In, Lamb, M. E. (Ed.). *The Role of The Father in Child Development*, 94-153. New Jersey: Wiley
- Leaper, C. and Gleason, J. B. (1996). The Relationship of Play activity and Gender to Parent and Child Sex-Typed Communication. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (4), 689-703
- Lewis, C. and Lamb, M. E. (2003). Fathers' Influences on Children's Development: The Evidence from Two-Parent Families. *European Journal of Psychology of education*, 18 (2), 211-228
- Mc Laughlin, B. et al. (1983). Mothers' and Fathers' Speech to Their Young Children: Similar or Different? *Journal of Child Language*, 10, 245-252
- Papoušek, M. et al. (1987). Didactic Adjustments in Fathers' and Mothers' Speech to Their 3-Month-Old Infants. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16 (5), 491-516
- Rondal, J. A. (1980). Fathers' and Mothers' Speech in Early Language Development. *Journal of Child Language*, 7 (2), 353-369
- Rowe, M. L. (2008). Child Directed Speech: Relation to Socioeconomic Status, Knowledge of Child development and Child Vocabulary Skill. *Journal of Child Language*, 35:1, 185-205
- Tamis-Le Monda, C. S. et al. (1996). Responsive Parenting in The Second Year: Specific Influences on Children's Language and Play. *Early Development and Parenting*, 5, 173-183
- Vogt, P. et al. (2015). Communicative Intentions of Child-Directed Speech in Three Different Learning Environments: Observations from The Netherlands, and Rural and Urban Mozambique. *First Language*, 35 (4-5), 341-358

Warren-Leubecker, A. and Bohannon, J. N. (1984). Intonation Patterns in Child-Directed Speech: Mother-father Differences. *Child Development*, 55 (4), 1379-1385





## Analysis of Collocations in a Book Chapter and Learners' Corpus and Teaching Implications

### Kalıplaşmış Sözcük Öbekleri Üzerine Bir İnceleme ve Öğretime Dair Öneriler

Tanju Deveci \*

Geliş / Received: 22.02.2017

Kabul / Accepted: 31.07.2017

**ABSTRACT:** Studies have often focused on words that should be learned, and investigations have been conducted on the lexical profiles of texts. Although there has been some interest in collocations, investigations have often concerned academic research articles. The academic texts freshman students normally read have been relatively understudied. This study aimed to identify the collocational profile of a book chapter, and the collocations used in students' writing examination papers in response to a question on the theme of the chapter. The first corpus included 3253 words while the second one included 4917. Results showed that 17.31% of Corpus 1 included collocational usages, with the types 'adjective + noun' and 'verb + adjective + noun' used most commonly. Corpus 2 showed a 7.69%-collocational coverage, heavily based on the type 'verb + noun'. Possible reasons for these differences are discussed, and recommendations are offered to increase learners' competence in using collocations.

**Keywords:** collocation, academic writing, book chapter, learners' corpus, vocabulary

**ÖZ:** Hangi kelimelerin öncelikle öğrenilmesi gerektiğine ilişkin araştırmalar oldukça fazladır. Buna bağlı olarak değişik metinlerde kullanılan kelimeler üzerine incelemeler yapılmıştır. Kalıplaşmış söz öbekleri de incelenmiştir. Ancak bu tür çalışmalar daha çok akademik araştırma türünde makaleler üzerinde yoğunlaşmış ve üniversiteye henüz başlamış öğrencilerinin okudukları metinler üzerine yapılan araştırmalara karşı ilgi sınırlı düzeyde olmuştur. Bundan yola çıkılarak yürütülen bu çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin iletişim temalı bir derste okudukları bir kitap bölümünde kullanılan kalıplaşmış söz öbekleri incelenmiş ve öğrencilerin kendi yazıları ile karşılaştırma yapılmıştır. 3253 kelimedenden oluşan kitap bölümü incelendiğinde %17.31 oranında kalıplaşmış söz öbekleri kullanıldığı belirlenmiştir. 4917 kelimedenden oluşan öğrenci yazılarında ise %7.69'luk bir orana rastlanmıştır. Kitap bölümünde daha çok 'sıfat + isim' ve 'fiil + sıfat + isim' türünden söz öbekleri kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrenci yazılarında ise temel olarak 'fiil + isim' türünden söz öbeklerine rastlanmıştır. Kullanımlar arasındaki farklara ilişkin muhtemel nedenler tartışılmakta ve öğrencilerin kalıplaşmış söz öbeklerini kullanımlarını geliştirmeye yardımcı önerilerde bulunmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** kalıplaşmış söz öbekleri, akademik yazma becerileri, kitap bölümü, öğrenci yazıları, kelime öğretimi

### Introduction

Being able to speak a language does not specifically require the ability of ‘speaking’ per se, but may involve other receptive skills (i.e. listening and reading) and the productive skill of writing. Therefore, it seems most logical to take a holistic approach to ‘speaking’ a language, which requires speakers (or rather ‘knowers’) of a language to use these skills in combination. The holistic approach recognizes the importance of other micro levels of syntax, grammar, vocabulary knowledge, etc. One’s lack of skills in one area can be compensated for by his/her knowledge of other areas. This is particularly true for speakers of English as a foreign language. Although grammar knowledge is essential, flexible use of lexis can be more beneficial than being able to use the correct grammatical structures (Harmer, 1991). Comprehension of lexical items increases understanding, which helps learners notice grammatical patterns more easily (Ellis, 1997). In this sense, learners’ lexical competence can be said to nurture their grammatical competence. During grammar practice sessions, it may also be useful to highlight lexical items, which opens “a lexical way into the grammar of the language” (Selivan, 2011). In addition, lexical competence supports all four sub-skills (Nation, 2001), facilitates second/foreign language acquisition, and increases the learners’ overall communicative competence (Schmitt, 2000).

### Collocations

Given the importance of vocabulary for foreign/second language learning, several attempts have been made to devise vocabulary lists, some examples of which include several General Service Lists (West, 1953; Brezina & Gablasova, 2013; Browne, 2013), the University Word List (UWL) by Xue and Nation (1984), and the Academic Word List by Coxhead (2000). The discussion on the (lack of) usefulness of lists of words in isolation resulted in new approaches to learning/teaching lexis. Firth (1957, p. 179) argued “You shall know a word by the company it keeps”, underscoring the importance of the words which a particular lexical item accompanies. In a similar vein, Lewis (1997) argues that “instead of words, we consciously try to think of collocations, and to present these in expressions. Rather than trying to break things into ever smaller pieces, there is a conscious effort to see things in larger, more holistic, ways” (p. 204). Therefore, learners cannot depend solely on comprehending words in isolation. Their success is largely dependent on fluency in production, for which flexible use of collocations is a must (Dyk et al. 2016). With this sentiment, Lewis (1997) pays closer attention to collocations, which he categorizes as (very) strong (e.g. rancid butter), weak (e.g. white wine, red wine), and medium strength (e.g. hold a meeting, carry out a study). Sinclair (1991, p. 170), on the other hand, simply defines collocation as “the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text.”

Noting that “up to 70% of everything we say, hear, read, or write is to be found in some form of fixed expression”, Hill (2000, p. 57) proposed the following categorization:

i.. adjective + noun

*a huge profit*

ii. noun + noun

- a pocket calculator*  
 iii. verb + adjective + noun  
*learn a foreign language*  
 iv. verb + adverb  
*live dangerously*  
 v. adverb + verb  
*half understand*  
 vi. adverb + adjective  
*completely soaked*  
 vii. verb + preposition + noun  
*speak through an interpreter*

### **Learner Difficulties with Collocations**

Considering the profusion of collocations in English, mastering them can be a formidable challenge for language learners. Difficulty can be caused by several factors. According to Deveci (2004), students' preconditioned habit of learning words in isolation, intralingual problems, making generalizations, negative transfer from mother tongue, and cultural interferences likely create barriers. For instance, in the context of Abu Dhabi, when asked to do a task students often say 'from my eyes' [min ayinu]. This would be incomprehensible to a native speaker of English who is not familiar with local culture. Another problem may arise when students make overgeneralizations. That is, a learner with higher levels of language proficiency may mistakenly believe that the quality of their academic writing can be enhanced by using fixed expressions such as proverbs and idioms, which are in reality rare in formal writing, such as academic writing (Howarth, 1996). For students relying on such fixed expressions, it may be a real challenge to use the much less fixed word combinations that make up collocations; this has been documented as an area of challenge in previous research, too (Nesselhauf, 2003).

### **Collocational Profiles of Academic Texts by Expert Speakers and Language Learners**

In order to identify how expert writers' use of collocations compares to that of language learners, some corpus analyses have been conducted by previous researchers. A recent study by Farooqui (2016), for instance, compared collocations in two corpora: one compiled from computer science academic journals and another compiled from dissertations written by native and non-native speakers of English. The results of this study revealed that noun collocations were overused in both corpora while verb collocations were of average use in both. In a study conducted by Cortes (2004), it was revealed that the most frequent formulaic sequences in published writing did not appear in student writing. Similarly, Granger (1998) found that students tend to overuse prefabricated word combinations and underuse native-like collocations. In their study investigating verb + noun collocations in writing, Laufer and Waldman (2011) found that students' use of this type of collocations was far too limited in comparison to that of native speakers. They also identified interlingual mistakes using collocations even in the writing of advanced level students.

### **Teaching Collocations**

One of the approaches to teaching vocabulary is explicit instruction which is based on diagnosis of the words students are required to learn, and presentation of and elaboration on their meanings followed by practice sessions to develop students' successful use of them (Hunt & Beglar, 2002). Explicit vocabulary instruction helps "students acquire in-depth knowledge they need in order to understand the meaning of words they will encounter while reading [and listening]" (Hanson & Padua, 2011, p. 10). Recent empirical evidence indicates positive results from explicit instruction for EFL students' competence in using collocations at the sentence and paragraph levels (Asaei & Rezvani, 2015; Karami, 2013).

Another approach is incidental learning, which occurs "as a by-product of other cognitive exercises (e.g. reading/listening) involving comprehension" (Gass, 1999, p. 319). Ahmad (2011) notes that incidental mental processing and retention is enhanced by incidental vocabulary learning, which actively engages students in the process of deciphering the meaning with the help of the clues provided. The cognitive process that requires them to think and rethink about these words encourages students to transfer them to their long-term memory. Ahmad (2011) also points out that incidental vocabulary learning enables students to notice common lexical sets and related grammatical patterns. Ellis (1997) also states that collocations are normally learned unconsciously unlike the semantic features of lexical items. Taken together, these studies indicate that exposure to lexis in academic texts can help students to notice and acquire prominent word combinations with an overall positive effect on their lexical competence.

In regards to collocation instruction, Nesselhauf (2005) suggests that in writing courses, students' use of collocations could be improved in two different ways. The first one is a systematic approach focusing on the deviant collocations in student papers. The fact that students confuse certain collocations suggests that they have not become fully aware of the differences between the uses of words in different collocations or the meanings of collocations in different contexts. In the systematic approach, students' attention is drawn to such instances, and comparisons are made for clarification purposes. For example, collocations such as 'get in contact' versus 'come into contact' and 'enter school' versus 'enter the school' can be compared to highlight (slight) differences in meaning. Collocations can also be compared with reference to both their figurative and literal meanings (e.g. 'hit the nail on the head'). Another approach, according to Nesselhauf, is to take the topic of an essay. In this approach, instruction focuses on frequent collocations related to this topic. Students are taught these collocations before they write the essay in order to encourage them to use the collocations at their disposal with immediate effect.

### **Researcher's Context and Rationale for the Study**

This research was conducted in the context of Khalifa University of Science and Technology, the Petroleum Institute (KUST-PI), Abu Dhabi in UAE. KUST-PI is a university offering engineering degrees. The English and Communication Department,

where this research was undertaken, offers two courses (COMM101 and COMM151) to freshman students with the aim of furnishing them with the communication and academic literacy skills required for them to be successful engineers. In both courses, students are involved in one-term-long project-based courses. In COMM151, however, they are also engaged in seminars related to communication topics such as effective listening, interpersonal communication, intrapersonal communication and intercultural communication. Students read and discuss these topics at length, and are administered written assessments requiring them to reflect on these topics in relation to their experiences. This process engages the students in reading academic texts inside of and outside of the classroom. They also display their writing skills in the assessments. Although there is normally no explicit teaching of language, the activities and tasks involved in the process require students to use lexis productively. Prior to embarking on their freshman studies, students are required to get a satisfactory result from a language proficiency test (which is normally 6 from IELTS). This indicates their ability, at the threshold level, to comprehend academic texts. Having passed the prerequisite COMM101, the students in COMM151 are expected to exhibit higher levels of language skills. However, it is not uncommon for the Communication Department faculty together with other faculty to complain about students' language writing abilities in general. The problem may partly be due to the lack/limited amount of form-focused instruction. This is despite the extensive feedback they are given on their written assignments. Another reason may be the assumption that receiving at least 6 from IELTS guarantees students' language skills at the productive level. This assumption may be problematic given the fact that students need ample exposure to language items before they can be said to have learned them. Also, the overall focus in the department seems to be on the gist and the main ideas in the seminar texts, without dwelling much on micro-level language components like collocations. The heavy load in the course further exacerbates the situation by stripping the faculty of extra time to spend on language.

It also appears that after students start their freshman studies they are often given the responsibility of improving their English language through self-directed learning. However, many freshman students may not be fully ready for self-directed learning. Therefore, they may need some guidance on micro-level language components. Although vocabulary learning seems to be a central part of these students' English language studies, it seems to be limited to learning vocabulary in isolation. Drawing students' attention to collocations in their assigned texts may be the first step towards further improving their lexical competence. With this purpose, it is important to identify various collocation types used in assigned texts. Earlier research, however, appears to be limited to certain type(s) of collocations used in texts. It is important to have a fuller picture of the collocations used in academic texts, particularly course-books since these are the main text types freshman students are required to read. Previous research, on the other hand, has generally focused on research articles, which are not always the priority at the freshman level. It is hoped that the current study can fill this gap in the literature. Once freshman students are trained to notice and use collocations typical of academic texts, they will gain more accuracy and fluency in English for academic purposes.

Additionally, although Arab students' use of lexis in academic contexts has drawn some interest from researchers (Deveci, 2015; Al Murshidi, 2014; Dougherty, 2010), there seems to be a lack of interest in their use of words in combination at a productive level. This limits our understanding of Emirati students' fluency in production, which is another reason why this study was conducted.

### **Research Questions**

This research aims at answering the following questions.

1. What is the collocational profile of the corpus derived from the COMM151 seminar text on effective listening?
2. What is the collocational profile of the corpus derived from the COMM151 students' examination papers?
3. How do the two corpora compare in terms of collocational density?

## **Methodology**

### **Research design**

In this small-scale exploratory study, a descriptive research design was adopted with the aim of determining collocation types in an academic text as well as in student reflective writing examination papers. Occurrences were analyzed quantitatively, which provided information on the frequency of the collocations in the two corpora. The statistical comparisons between the data sets provided information on similarities and differences in these corpora. A chi-square test was used to make a statistical comparison between the data sets. A p-value of less than 0.05 was considered significant.

### **The corpora**

The corpora was comprised of one seminar text adapted from a book chapter (A Primer on Communication Studies. n.d) and a corpus of students' reflective writing examination papers in COMM151 at PI. The former (Corpus 1) had a total of 3253 running words excluding picture descriptions and figures, while the latter (Corpus 2) had a total of 4917 running words.

### **The analysis procedures**

An online vocabulary profiler and frequency analyzer software available free of charge was used in this study. (see [http://www4.caes.hku.hk/vocabulary/tools\\_cp.htm](http://www4.caes.hku.hk/vocabulary/tools_cp.htm)). Also, Hill's (2000) classification of collocations was used to classify the collocations in the corpora. This was first done manually by the researcher himself. Then, a second language expert was consulted to check the accuracy of the coding. Similarly, the student mistakes were identified and then cross-checked with two English language instructors. In deciding whether students' use of collocations was accurate, grammatical mistakes such as tense, spelling and singular/plural forms were disregarded due to the focus of the study being on collocations, not whether or not they were used grammatically accurately.

### Findings

The first research question aimed at identifying the collocational profile of the text used in the COMM151 effective listening seminar. The results of the data analysis conducted for this purpose can be seen in Table 1.

**Table 1.** Collocational profile of the seminar text

Collocation Types	Corpus 1 (N= 3253 words)	
	f	%
verb + adj + noun	204	36
adj + noun	228	40
noun + noun	57	10
verb + adv	7	1
verb + prep + noun	52	9
adverb + adj	6	1
adv + verb	9	2
<i>Total</i>	<i>563</i>	<i>100</i>
<i>% of the corpus</i>	<i>17.31</i>	

As can be seen in Table 1, a total of 563 collocations was used in the text. This accounted for 17.31% of the 3253 words in the text. The most commonly used collocation type was that of adjective + noun (40%), followed by verb + adjective + noun (36%). The other collocation types, used with markedly lower frequencies, were types noun + noun and verb + prep + noun (10% and 9% respectively). It was also observed that the types adverb + verb, verb + adverb, and adverb + adjective were the least commonly used (2%, 1% and 1% respectively).

The second research question aimed at identifying the collocational profile of the student corpus, the results of which can be seen in Table 2 below.

**Table 2.** Collocational profile of the student corpus

Collocation Types	Corpus 2 (N= 4917 words)					
	Correct		Incorrect		Total	
	f	%	f	%	f	%
verb + adj + noun	242	91	25	9	267	71
adj + noun	61	94	4	6	65	17
noun + noun	24	96	1	4	25	7
verb + adv	10	100	0	0	10	2.5
verb + prep + noun	7	88	1	12	8	2
adverb + adj	2	100	0	0	2	0.5
adv + verb	0	0	0	0	0	0
<i>Total</i>	<i>346</i>	<i>92</i>	<i>31</i>	<i>8</i>	<i>377</i>	<i>100</i>
<i>% of the corpus</i>	<i>7.04</i>		<i>0.63</i>		<i>7.67</i>	

According to Table 2, the total number of collocations used by the students was 377, which accounted for 7.67% of the words in the corpus. Of these collocations, 346 (92%) were used correctly, while 31 of them (8%) had problems, deviating from their correct use and obscuring their meanings. The most commonly used collocation type was verb + (adjective) + noun with a total of 267 occurrences (71%). This was followed by the type adjective + noun with 65 occurrences (17%). The frequency of the other types was significantly lower. For instance, the noun + noun type was only used 25 times (7%); the

verb + adverb type was used 10 times (2.5%); and the verb + preposition + noun type was used just 8 times (2%). Beyond that, the adverb + adjective type occurred only twice (0.5%), and the adverb + verb type was non-existent. Although the students generally appeared to use their chosen collocations with accuracy, in general, they seemed to have less clarity about the verb + preposition + noun type, with a higher rate of inaccuracy (12%).

The third research question asked how the two corpora compared. The results can be seen in Table 3 below.

**Table 3.** Comparison of two corpora

Collocation types	Seminar text		Student papers**		$\chi^2$	p*
	f	%	f	%		
verb + (adj) + noun	204	36	242	70	97.4298	0.000
adj + noun	228	40	61	18	57.973	0.000
noun + noun	57	10	24	7	2.6832	0.1014
verb + adv	7	1	10	3	3.1669	0.0751
verb + prep + noun	52	9	7	2	18.3706	0.0000
adverb + adj	6	1	2	1	0.7644	0.4446
adv + verb	9	2	0	0	5.5864	0.0181
<i>Total</i>	563	100	346	100		
<i>% of the corpora</i>	17.31		7.69			

\*\* Only the correct uses were taken into consideration.

\* p<0.05

As is seen in Table 3, collocations were used 2.25 times more frequently in Corpus 1 than in Corpus 2 (17.31% vs 7.69%), indicating that the students were rather limited in their use of collocations. The students' use of collocation was dominantly concentrated on the type verb + (adjective) + noun (70%). This was followed by the type adjective + noun (18%). Although the author of Corpus 1 opted for these two types of collocations in general, their distribution in that text was quite similar (40% and 36%). The results of the chi-square test used to compare the data for these collocation types showed that the differences were at statistically significant levels ( $p=0.0000 < 0.05$ ).

The noun + noun and verb + preposition + noun types were also used with similar frequency in the seminar text (10% and 9%). Although used much less commonly, the other types were each also detected in this text. It is important to note once again that the students made no use of the adverb + verb type, but it was used 9 times (2%) in the first corpus, revealing a statistically significant difference between the data sets ( $p=0.0181 < 0.05$ ).

The words that were used as collocations were also compared. First, the similarities between them were identified. Table 4 shows these results.

**Table 4.** Collocations in common

Collocations	f	%	Collocations
verb +( adj ) + noun N=446	21	4.7	accept a message, achieve a goal, affect our/the ability, analyze information, ask follow up/further questions, become a good/better listener, evaluate a message, evaluate information, focus our listening on, give feedback, improve (my) listening (skill), make eye contact, pay (conscious) attention, present information, receive a message, receive information, reject a message,



			repeat information, rephrase information, retain information, send a message
adj + noun N=289	8	2.8	critical listening, different meaning, empathic listening, good concentration, main types, nonverbal communication, nonverbal message, relevant feedback
noun + noun N=81	6	7.4	eye contact, head nods, listening preparation, listening process, motivation for speaking, response preparation
verb + prep + noun N=59	2	3.4	focus on something, depend on something
verb + adv N=17	0	0	-
adverb + adj N=8	0	0	-
adv + verb N=9	0	0	-
<i>Total</i> (n=909)	38	4.18	

Table 4 clearly shows that only 38 out of 909 collocations (4.18%) in the corpora were common, which indicates that the corpora largely differed in terms of collocations employed. The greatest similarity between the collocations in the corpora were in the verb + adjective + noun category, where there were 21 instances of similar collocations. The second category was that of adjective + noun which had 8 instances of similar collocations. This was followed by the noun + noun category (6 instances) and the verb + preposition + noun category (2 instances). The two corpora did not have similar uses of collocations in the three remaining categories.

Given the academic nature of the research context, the collocations detected in the two corpora were also studied from the perspective of the AWL words occurring in the texts. See Table 5.

**Table 5.** AWL words occurring in the collocations

Number of Collocations	f	%	AWL Words
Corpus 1 N=563	114	20.25	academic, accurate, achieve, acknowledge, adapt, affect, analyze, appropriate, aspects, assess, attach, awareness, benefits, biases, capability, capacities, channel, clarifying, communication, complex, components, concentrate, consequences, consist, construction, contact, context, contexts, contextual, contribute, create, cultural, defined, devices, diminish, distinct, distorted, dominance, dominate, edit, elements, eliminate, emphatic, enhance, environment, environmental, ethical, evaluate, evidence, explicit, facilitate, flexibility, focus, goal, identify, implications, inconsistent, infer, inhibit, initiate, instruction, intensity, interpret, irrelevant, isolation, issue, job, maintain, monitor, motivation, mutual, negative, negatively, normal, occur, passive, perceive, perspectives, physical, positive, potential, precise, previous, previously, primarily, prime, process, processing, professional, promote, psychological, ranging, reject, relevant, responding, response, retain, role, seek, selection, selective, significantly, sought, sources, specific, strategic, strategies, stress, structured, style, task, topic, visible, visual

---

Corpus 2 N=346	68	19.65	academic, achieve, adjust, affect, analyze, aspects, assess, benefit, circumstances, colleagues, communicate, communication, complexities, concentrate, concentration, concept, conclusion, contact, context, cooperate, distinctive, element, eliminate, emphatic, environment, environmental, evaluate, expert, factor, focus, fundamental, goal, grades, ignore, impacts, infer, instructor, involve, isolate, issue, motivation, negative, negatively, obtain, occurrence, passive, positive, positively, process, professional, project, reject, relevant, require, respond, response, retain, role, scenarios, seek, sources, specific, strategic, styles, task, team, techniques, topics
-------------------	----	-------	---

---

As can be seen in Table 5, more academic words were used in their collocational forms in Corpus 1 than in Corpus 2 (114 vs 68). This indicates that the students were about half as less likely to use academic collocations.

### Discussion

One of the aims of the research was to identify the collocational density of the book chapter the freshman students in this study were assigned. The results revealed that 17.31% of the 3253-word corpus was comprised of collocations. This is a significant finding indeed, suggesting that almost one fifth of an academic text is based on a variety of collocations. Although several studies have been conducted to identify certain types of collocations used in academic texts, to this researcher's knowledge, the literature lacks research on the overall collocational profile of academic texts. Therefore, this finding can be considered as a contribution to the field. It also appears that prior research has investigated certain types of collocations in research articles (e.g. adjective + noun), but not in book chapters. However, it seems that freshman students are normally required to read foundational academic texts like book chapters. Therefore, it may be more important for them to be familiarized with the type of lexis and collocations used in such texts first so that their reading comprehension is facilitated. This will also contribute to their use of similar collocations in their own writings.

This research also found that in academic writing the most commonly type of collocations was adjective + noun, followed by verb + (adjective) + noun. This is supported by previous research. For example, Ackermann and Chen (2013) also found that the adjective + noun type of collocation was the most common in their corpus, derived from a variety of academic sources such as lectures, seminars and journal papers.

Another aim of this research was to identify the types and frequency of collocations in the learners' corpus and compare them to those used in the baseline data derived from the book chapter used in the seminar. The results showed that out of 4917 running words in the student corpus, the percentage of collocations was 7.67, out of which 0.63 was faulty. The remaining 7.04% was much less frequent than the 17.31% of collocations used in the baseline data. It was also found that students' most preferred collocation type was verb + (adjective) + noun (70% vs 36%) whereas the most common type in the baseline data was adjective + noun (40% vs 18%). The other types of collocations were also significantly rarer in the student corpus, with the collocation type adverb + verb being non-existent. Although these collocations were not commonly used in the baseline data, their use enriched the profile of that text. The comparatively limited range of collocations in the student corpus points to students' lack of lexical dexterity and therefore inadequate

linguistic language proficiency. This is particularly important to note given the time spent on this text during the seminar prior to the exam, which was open-book. Considering these circumstances, the students might have been expected to notice the collocations in the text. However, the limited range of collocations produced and the mistakes made with some of them indicate that students may not always notice or use collocations effectively. This observation is in line with previous research that has shown that language learners may face formidable challenges in understanding and using collocations (Siyanova & Schmitt, 2008; Granger, 1998).

The results of this study also revealed that the frequency of collocations used with academic words in the two corpora differed significantly to the advantage of Corpus 1 (114 vs 68). This discrepancy between native speakers' and students' use of academic collocations was observed in previous research as well. For instance, Pollock (2010) found that students' frequency of academic collocations was 7.25 occurrences per 1000 words in comparison to 11.52 by native speakers. The discrepancy between the baseline data and the students' use of academic collocations was also apparent in the lack of variation in the words employed. That is, the students tended to rely on a limited range of academic words. Language learners' limited repertoire of collocations resulting in the repetition of similar word patterns was also identified in earlier research (Saad, 2009; Cobb, 2003). Students' tendency to use fewer academic words and rely more on general words also appeared in a prior study at the same institution this research was carried out (Deveci, 2015).

The students' limited flexibility in using collocations may be caused by several factors. The first one, as discussed above, may be learners' failure to notice the variety of collocations used in the texts they were assigned. This may be caused by a greater focus on content coming at the expense of form. Having been admitted to their freshman programs upon obtaining a sufficient TOEFL or IELTS score, these students may be expected to have mastered lexis, and therefore the instructional focus may be on content with limited or no attention paid to lexis and/or other language structures. The results of the current study indicate that this expectation may be faulty. In fact, there is empirical evidence from previous studies showing that neither TOEFL nor IELTS should be "the sole determining factor when identifying applicants with sufficient English language skills to succeed academically" (Lahib, 2016, p. i). Findings from research conducted on Malaysian and Indonesian students also showed that the evidence for the validity of IELTS as a predictor of academic success is rather limited (Dooey & Oliver, 2002). Second, the nature of the writing examination could be another factor influences students' choices of collocations. The exam question asked about a particular aspect of the seminar topic, which might have had an impact on the students' collocational choices. In addition, the limited time students were given for the exam could easily create tension that would impact their performance. It has been shown that second language learners' ability to retrieve appropriate language items from memory is reduced by language anxiety during a test (MacIntyre & Gardner, 1994).

### Conclusions and recommendations

The results of this study show that a significant proportion of the book chapter used for seminar purposes in the English and Communication Department at KUST-PI is comprised of collocations. This is important to consider when designing academic literacy course content. It appears that students in such courses would greatly benefit from instructional interventions aiming to raise their awareness of the wide range of academic collocations that commonly occur in proficient authors' discourse. This may be particularly important for freshman students who have not had much exposure to academic discourse yet. Those with higher proficiency exam scores at the beginning of their freshman studies might mistakenly be expected to notice collocations more easily. Although this may be the case with more frequent collocations, the more complicated ones may go unnoticed or unmarked in students' long-term memory for active usage. Therefore, EAP students need to be provided with opportunities to first notice and then actively use collocations in a flexible fashion. Incidental learning per se will not suffice to achieve this.

Students may be helped to notice collocations in several different ways. One of these is to ask students to focus on particular types of collocations in an assigned text. Pairs or groups of students may be assigned specific types, the results of which can later be shared in an open-class forum. However, students first need training on what (academic) collocations are and how they are used. Mind that some collocations may be more difficult to identify than others. For instance, for lower level students, a collocation in a relative clause (e.g. 'we combine the visual and auditory *information we receive* and try to make meaning out of it') may be harder to notice than the same collocation in a simpler sentence (e.g. 'we often *receive information* visually.')

Another noticing activity can be in the form of concordance lines derived from the assigned texts. For example, the below-given concordance lines from the book chapter analyzed in this research display different collocational usages of the word 'message.'

We evaluate the worth of a	<b>message</b>	by making a value judgment ab
about whether we think the	<b>message</b>	or idea is right/wrong or des
information, you rephrase the	<b>message</b>	into your own words. For exam
of analyzing or evaluating a	<b>message</b>	based on information presente
critical listener evaluates a	<b>message</b>	and accepts it, rejects it, o
ific task or the content of a	<b>message</b>	in order to address feelings.
be attentive to an incoming	<b>message</b>	Additionally, we are often c
ins as someone is receiving a	<b>message</b>	and hasn't had time to engage
in the sender. In terms of	<b>message</b>	construction, poorly structur
to cognitively process a	<b>message</b>	(Hargie, 2011). Listening als
able to recall the speaker's	<b>message</b>	or offer a competent and rele
y goals for listening to this	<b>message</b>	?" 2. "How does this message
biases, and think beyond the	<b>message</b>	Becoming a Better Empathe
overlooks the importance of	<b>message</b>	construction and feedback. Sp
your listener navigate your	<b>message</b>	and use relevant examples.

Students could be asked to identify the most frequently occurring collocation type, and record it in a table like the one below.

---

rephrase			
evaluate		a	
receive		the	message
process		your	
listen			
navigate			
think	beyond		

---

Another type that seems to be used frequently is noun + (preposition) + noun, as is seen in the table below.

---

	worth		
the	content	of	a message
	importance		

---

To help students actively use collocations when writing or delivering an academic speech, Nesselhauf's (2005) topic approach can be adopted. For assessment purposes, on the other hand, special attention can be paid to the variety, sophistication and accuracy of collocations. Considering students' general tendency to work harder for better grades, this may encourage them to improve their lexical competence in general and collocational flexibility in particular.

It would also be good to help students notice how their use of collocations compares to texts they often read in their courses, as indicated by Nesselhauf's (2005) systematic approach briefly described in the background to this study. For this purpose, they may be asked to revise their written outputs to try to incorporate collocations into their assigned texts. Attention can specifically be paid to academic words and their collocational companions.

These, and other alternative educational practices, will no doubt improve language students' competence not only in writing but also in other sub-skills. However, similar practices can be adopted by faculty in other discipline-specific courses, too. Students who are non-native speakers of English in any course would benefit from form-focused instruction tailored to their specific course. The same can also be the case for native-speakers of English who are not very familiar with academic discourse in general, and writing in particular.

### **Limitations of the study and suggestions for further research**

One of the limitations of this study is that it included only one book chapter which limited its corpus size. Future researchers could investigate collocations used in a bigger corpus. For this purpose, a whole book could be investigated. Alternatively, different book chapters on the same topic could be used. Comparative investigations could also be carried out. To this end, books or book chapters studied by freshman students versus senior students could be compared.

Another limitation of this study is related to the profile of the students included in this study. First, the relatively small number of students in the study limited the size of the student corpus. Future studies could increase this size by targeting a higher number of students. Also, only male students were included in this study. It may be a good idea to include female students as well and identify if gender plays a role in students' use of collocations.

---

Other studies could also consider comparing collocations in spoken and written discourse in academic contexts.

### References

- A Primer on Communication Studies. n.d. Creative Commons. Retrieved from <http://2012books.lardbucket.org/books/a-primer-on-communication-studies/index.html>
- Ackermann, K., & Chen, Y. H. (2013). Developing the academic collocation lists (ACL): A corpus-driven and expert-judged approach. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(4), 235-247. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158513000489?via%3Dihub>
- Ahmad, J. (2011). Intentional vs. incidental vocabulary learning. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(5), 67-75. Retrieved from <http://journal-archieves8.webs.com/67-75.pdf>
- Al Murshidi, G. (2014). Emirati and Saudi students' writing challenges at U.S. universities. *English Language Teaching*, 7(6), 87-95. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n6p87>
- Asaei, R., & Rezvani, E. (2015). The effect of explicit vs. implicit instruction on Iranian EFL learners' use of collocations in L2 writing. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(3), 1-22.
- Browne, C. (2013). The new general service list: Celebrating 60 years of vocabulary learning. *The Language Teacher*, 34(7), 13-15. Retrieved from [https://jalt-publications.org/files/pdf.../37.4tlt\\_featureds.pdf](https://jalt-publications.org/files/pdf.../37.4tlt_featureds.pdf)
- Brezina, V., & Gablasova, D. (2013). Is there a core general vocabulary? Introducing the new general service list. *Applied Linguistics*, 34(7), 1-23. DOI:10.1093/applin/amt018
- Cobb, T. (2003). Analyzing late interlanguage with learner corpora: Quebec replications of three European studies. *Canadian Modern Language Review*, 59(3), 393-423. Retrieved from [http://www.lexutor.ca/cv/593\\_Cobb.pdf](http://www.lexutor.ca/cv/593_Cobb.pdf)
- Cortes, V. (2004). Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes*, 23, 397-423.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Deveci, T. (2004). Why and how to teach collocations. *English Teaching Forum*, 42(2), 16-19.
- Deveci, T. (2015). Communication students' use of lexis in a writing examination. *The Asian ESP Journal*, 17(1), 39-63.
- Dooley, P., & Oliver, R. (2002). An investigation into the predictive validity of the IELTS test as an indicator of future academic success. *Prospect*, 17(1), 36-54. Retrieved from [http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect\\_journal/volume\\_17\\_no\\_1/17\\_1\\_3\\_Dooey.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_17_no_1/17_1_3_Dooey.pdf)
- Dougherty, P. (2010). Creative writing and vocabulary acquisition: A study of Emirati college students. In D. Anderson & C. Coombe (Eds.), *Cultivating real writers: Emerging theory and practice for adult Arab learners* (pp. 57-69). Abu Dhabi, UAE: HCT Press.
- Dyk, T. V., Louw, H., Nizonkiza, D., & Poel, K. V. D. (2016). Productive knowledge of collocations may predict academic literacy. *Per Linguam*, 32(2), 66-81. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10520/EJC197013>
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word class, and meaning. In N. Schmidt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition, and pedagogy* (pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Farooqui, A. S. (2016). *A corpus-based study of academic-collocation use and patterns in postgraduate Computer Science students' writing* (Doctoral thesis, University of Essex, England).

- Firth, J. (1957). *Papers in linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. (1999). Discussion: Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 319-333. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263199002090>
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In A. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis and applications* (pp. 145-160). Oxford: Oxford University Press.
- Hanson, S., & Padua, J. F. M. (2011). *Teaching vocabulary explicitly. Honolulu, Hawaii: Pacific Resources for Education and Learning*. Retrieved from [http://prel.org/wp-content/uploads/2014/06/vocabulary\\_lo\\_res.pdf](http://prel.org/wp-content/uploads/2014/06/vocabulary_lo_res.pdf)
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Second Edition. London: Longman.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation* (pp. 47-70). Hove, England: Language Teaching Publications.
- Howarth, P. A. (1996). *Phraseology in English academic writing*. Tübingen: Niemeyer.
- Hunt, A., & Beglar, D. (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp. 254-266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karami, M. (2013). Exploring effects of explicit vs. implicit teaching of collocations on the writing performance of Iranian EFL learners, *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(4), 197-215. Retrieved from <http://www.ijllalw.org/finalversion4416.pdf>
- Lahib, S. (2016). Testing tensions: *The use of English language proficiency tests for the admission of Ontario High School applicants to One Ontario University* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Western University, Ontario.
- Laufer, B., & Waldman, T. (2011). Verb-noun collocations in second language writing. A corpus analysis of learners' English. *Language Learning*, 61(2), 647-672.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching, *Applied Linguistics*, 24(2), 223-242. DIO:10.1093/appplin/24.2.223
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Pollock, A. (2010). *Awareness of academic adjective-noun collocations in theory and pedagogy: A corpus and list-based study* (Unpublished master's thesis). The University of Illinois, Chicago.
- Saad, S. S. (2009). *The use of academic vocabulary and words collocation in undergraduates' written assignments* (Research report). Retrieved from <http://ir.unimas.my/6970/1/the%20use%20of%20academic%20vocabulary%20and%20words%20collocation%20in%20undergraduates%e2%80%99%20written%20assignments%2024%20pgs.pdf>
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Selivan, L. (2011). *Grammar vs. lexis or grammar through lexis?* Retrieved from <http://www.teachingenglish.org.uk/article/grammar-vs-lexis-or-grammar-through-lexis>.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Siyanova, A., & Schmitt, N. (2008). L2 learner production and processing of collocation: A multi-study perspective. *Canadian Modern Language Review*, 64(3), 429-458. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.722.789&rep=rep1&type=pdf>
- Xue, G., & Nation, I. S. P. (1984). A university word list. *Language Learning and Communication*, 3(2), 215-229.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman.



## Ancillary Antonymy in Turkish

### Türkçede Bağımlı Karşıt Anlamlılık\*

Soner Akşehirli\*\*

Geliş / Received: 20.09.2017

Kabul / Accepted: 15.11.2017

**ABSTRACT:** The aim of this study is to describe the ancillary antonymy in Turkish, which is observed in the discursive realization dimension of antonymy and is assumed to be widespread in all languages, and aims to form a methodological tool in determining the non-canonical relations. Ancillary antonyms (B-pairs), depending on the semantic power of canonical antonyms (A-pairs), occurs in the unit of sentence or discourse in which A-pair is involved. In order to observe the examples of this formation in Turkish, the use of canonical pairs determined in accordance with the coexistence hypothesis are examined in Turkish National Corpus (TNC) and a ancillary antonymy database was created. The organisations in which the pairs A and B are located are considered as cognitive constructions and these constructions are classified. In the study is also determined the semantic productivity of ancillary pairs and typology of relations between the concepts forming these pairs. Within this framework, It seems that ancillary pairs are formed by nouns and verbs, although the canonical antonyms are typically made up of adjectives. At the same time, it has been shown that the examples of ancillary antonyms established with concepts belonging to different domains are based on both intellectual creativity and primitive oppositions.

**Keywords:** antonymy, antonymy in context, ancillary antonymy

**ÖZ:** Bu çalışma, karşıt anlamlılığın söylemsel gerçekleşme boyutunda gözlemlenen ve tüm dillerde yaygın biçimde görüldüğü varsayılan bağımlı karşıt anlamlılık işlevinin Türkçedeki görünümünü betimlemeyi ve kuralsız ilişkilerin belirlenmesinde yöntemsel bir araç oluşturmayı amaçlamaktadır. Bağımlı karşıtlıklar (B-çifti), bir kurallı çiftin (A-çifti) anlamsal karşıtlık gücüne bağlı olarak, bu çiftin yer aldığı tümce ya da söylem biriminde oluşmaktadır. Bu oluşumun Türkçedeki örneklerini gözlemek amacıyla, eş-kullanım varsayımına göre belirlenmiş kurallı çiftlerin bağlam içindeki kullanımlarının Türkçe Ulusal Derlem'de (TUD) sorgulaması yapılmış ve bağımlı çiftleri içeren bir veri tabanı oluşturulmuştur. A ve B çiftlerinin yer aldığı yapılar birer bilişsel kurulum (K) olarak değerlendirilmiş ve bunların sınıflaması yapılmıştır. Çalışmada bağımlı çiftlerin anlamsal üretkenliği ve çifti oluşturan kavramlar arasındaki ilişkilerin tipolojisi de belirlenmiştir. Bu bağlamda kurallı çiftlerin tipik olarak sıfatlardan oluşmasına karşın, bağımlı çiftlerin ad ve eylemlerle kurulduğu görülmektedir. Aynı zamanda bağımlı çiftlerin farklı bilgi alanlarına ait kavramlarla kurulduğu örneklerin hem düşünsel yaratıcılık hem de ilkel karşıtlıkların kalıtımıyla oluştuğu gösterilmiştir.

Anahtar Sözcükler: karşıt anlamlılık, bağlam içi karşıt anlamlılık, bağımlı karşıt anlamlılık

\* Bu çalışma 12-13 Mayıs 2017 tarihlerinde Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde düzenlenen 31. Ulusal Dilbilim Kurultayı'nda sunulmuş olan bildirinin genişletilmiş biçimidir.

\*\* Doç.Dr. Ege Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [soner.aksehirli@gmail.com](mailto:soner.aksehirli@gmail.com)

## Giriş

Sözlükçedeki birimler arası ilişkisel örüntünün en temel belirleyicilerinden biri olan karşıt anlamlılık üzerine geleneksel ve yapısal anlambilim çerçevesinde yapılan çalışmaların çoğunlukla bu ilişkinin anlambilimsel doğası ve dizgeselleşmiş türleri üzerine yoğunlaştığı görülür. Lyons (1977) ve Lehrer ve Lehrer'in (1982) bu doğrultudaki başat çalışmalarıyla örneklendirilebilecek olan bu çerçevenin dışında bilişsel ve kullanımsal boyutlarla ilgili çalışmalar da son yıllarda karşıt anlamlılığa ilişkin çalışmaların ağırlık noktasını oluşturmaktadır. Bu yönelimin temelinde karşıt anlamlılığın geleneksel ve yapısal çalışmalarda ele alındığı gibi her dilde sayısı sınırlı bir liste oluşturmadığı, sözlükçenin tümünü ilgilendiren ve söylem üretimindeki en dinamik bilişsel süreçlerden biri olduğu bulgusu yer almaktadır. Deese (1965) ve Clark'ın (1970) yaptığı sözcük çağrışım testleri Murphy'nin (2003: 169) deyiimiyle karşıt anlamlılığın dilde kökleşmiş doğasını ve bilişsel boyutlarını çözümlenmeye yönelik çalışmaların başlangıç noktası olarak kabul edilebilir. Bu çalışmalar çağrışımsal ilişkiler içinde karşıt anlamlı çiftlerin diğer ilişkilerden çok daha baskın bir rol oynadığını göstermiştir. Charles ve Miller (1989) bağlam dışı bu güçlü çağrışımsal birlikteliğin dilin kullanım düzleminde tümce bağlamı içinde de var olduğunu gösteren çalışmalarıyla metin ya da derlem temelli çalışmalara öncülük etmişlerdir. Sonradan "eş-kullanım" olarak adlandırılan ve karşıt anlamlı sözcüklerin aynı tümce içinde beklenenden daha sık birlikte kullanıldığı varsayımını destekleyen Justeson ve Katz (1991) , sonraki metin temelli çalışmalar açısından önem taşıyan iki noktaya vurgu yaparlar: Birincisi, karşıt anlamlılık anlamsal değil, sözcüksel bir çağrışım ilişkisidir. İkincisi de karşıt anlamlı sözcüklerin eş-kullanımı düzenli sözdizimsel yapılar içinde görülmektedir.

Metin ve derlem temelli yaklaşımlar karşıt anlamlılık ilişkilerinin sözlükçedeki durağan ve kodlanmış bir örüntü yerine, kullanımı merkeze alan dinamik bir ilişkiler örüntüsü olarak görülmesi biçiminde betimlenebilir. Buna göre karşıt anlamlılıktan söz etmek demek, bir dil kullanıcısının belleğindeki karşıt anlamlı çiftleri kadar, karşıtlığın sözcüksel ve söylemsel gerçekleşmesinden söz etmek demektir (Jones, Murphy, Paradis, Willners; 2015:3). Kullanıcıların belleğine bir çift olarak kodlanmış ve sıklığı yüksek bir eş-kullanım özelliği gösteren çiftler kurallı çiftler olarak adlandırılır. Ancak çiftler arasındaki kurallılık ya da kuralsızlık kullanım öncesi bunlara verilmiş dilbilimsel bir etiket değildir. Dilsel gerçekleşme, bağlamın sözdizimsel yapısından ve söylemsel özelliklerinden doğan ya da bu yapı ve özellikler aracılığıyla gözlemlenen bilişsel bir işlemi içerir. Murphy'nin (2003) zıtlık tabanlı ilişki (relation-by-contrast) adını verdiği bu işlem, sözcükler arası ilişkilerin sözlükçede sunulan anlamsal özelliklerin ötesinde bu sözcüklere ilişkin bilişsel kavrayışlarla (word concepts) gerçekleşir. Bilişsel yaklaşıma göre genelde anlam ilişkileri özelden de karşıt anlamlılık ilişkileri sözcük ötesidir (metalexical); bir başka deyişle söz konusu ilişkiler sözlükçenin dışında, anlamsal yorumlarla oluşur (Croft & Cruse, 2004, 13). Karşıt anlamlılık yorumlarının dayanağı olan zıtlık tabanlı ilişki, sözcükler arasındaki en küçük farklılığa dayanır. Yani, belli bir bağlamda, sözcük kavrayışları birbirine benzer ya da yakın, Murphy'nin (2003) terimiyle en küçük ayrımla (minimal difference) belli bir ilişki ekseninde aralarında zıtlık oluşacak biçimde kullanılan sözcükler karşıt anlamlı olarak yorumlanır. Örneğin (1)'de, geleneksel

kavrayışta ve yapısal olarak birbirine karşıt olarak kabul edilemeyecek olan denize girmek ve kitap okumak eylemleri karşıt anlamlı olarak yorumlanmaktadır:

(1) Denize girmek yerine kitap okumayı tercih ediyorum.

Burada, bilişsel düzlemde zıtlık oluşturan bir kurulum (construction) ve bu kurulumun sözlüksel öğelerinden biri olan yerine sözcüğü, sözcük kavrayışları arasındaki en küçük ayırım sayesinde denize girmek ve kitap okumak eylemlerini karşıt anlamlılık yorumuna uygun hale getirmektedir. Dilin kullanım düzleminde çok sayıda örneği görülebilecek olan bu oluşumlar, karşıt anlamlılık ilişkilerinin zıtlık tabanlı ilişki olarak son derece geniş bir bakış açısıyla ele alınmasını ve söylemin bu bilişsel kurulumların ve işlemlerin izini sürme aracı olarak kullanılmasını sağlamıştır.

Derlem tabanlı yaklaşımlar başlıca iki grupta değerlendirilebilir. Kimi çalışmalarda önceden belirlenmiş olan karşıt anlamlı sözcüklerin bağlam içi davranışları, karşıt kullanımı tetikleyen ya da bu kullanıma zıtlık tabanı oluşturan sözlüksel birimler ve sözdizimsel yapılar aracılığıyla ele alınır. Bu tipteki ilk çalışma Mettinger'in (1994) çalışmasıdır. Polisiye romanlardan oluşan küçük bir derlem üzerine yaptığı çalışmada Mettinger, eş-kullanım örüntüsünün şimdiye dek varsayılandan daha büyük bir düzenlilik içinde olduğunu ve pek çok eş-kullanımın, kendi belirlemiş olduğu dokuz sözcüksel-dilbilgisel çerçeveden birine uyduğunu gösterir. İkinci grubu oluşturan çalışmalarda ise kullanılan metinler ya da derlem, kurallı çiftlerin metinsel davranışlarının dışında söylem boyutunda oluşan yeni çiftlerin de belirlenmesine dayanır. Bu doğrultuda Jeffries'in (2010) İngilizce için yaptığı çalışmanın kapsamı daha küçük olan bir örneği Akşehirli (2014) tarafından yapılmıştır. Jones'un (2002) 280 milyonluk The Independent gazetesi metinlerinden oluşan yazılı İngilizce derlem üzerinde yaptığı çalışma ise temelde birinci gruptaki çalışmalara örnek olsa da bulgularının yeni karşıt anlamlı çiftlerini de içermesi bakımından ikinci grup çalışmalar arasında da değerlendirilebilir. Ancak, bizim çalışmamızın da kuramsal dayanağını oluşturan (Jones 2002)'nin alanyazındaki asıl önemi kendisinden sonraki pek çok çalışmanın hareket noktası olmasıdır. Daha önce yapılmış olan sezgisel ve kuramsal karşıt anlamlılık bölümlemelerinin dışında, aşağıda açıklanacak olan ve söylemsel olarak ortaya çıkan bilişsel işlemlerin taban oluşturduğu yeni bir bölümleme yapan Jones(2002)'yi, yine Jones'un (2006) sözlü İngilizceyi inceleyen çalışması izlemektedir. Murphy ve Jones (2008) aynı yaklaşımla çocuk dilindeki görünüşleri incelemişlerdir. Murphy vd. (2009) İsveççe ve İngilizce'yi karşılaştırmış, Muuhleisen ve Isono (2009) Japonca'yı incelemiştir. Tüm bu çalışmalarda söylemsel işlevler eş-kullanımlı karşıt çiftlerin bir derlemde sorgulanması ve metinsel işlevlerine göre sınıflandırılmasına dayanır. Aşağıda söz konusu işlevler ve özellikle de bu çalışmanın konusu olan bağımlı karşıt anlamlılık (ancillary antonymy) kısaca ele alınmaktadır.

### **Kuramsal Çerçeve**

Jones'un (2002) karşıt anlamlılık üzerine yaptığı çalışma alanyazında derlem tabanlı çalışmaların en önemlilerinden biri olmasının yanı sıra, bu anlam olgusunun söylemsel işlevleri açısından yeniden sınıflanması bakımından da önem taşımaktadır. Karşıt sözcükler arasındaki anlambilimsel ya da göndergesel ilişkilere göre yapılan sınıflamalardan farklı olarak Jones, karşıt anlamlılığı söylemsel işlevlerine göre sınıflamıştır. Kendi oluşturduğu ve 56 çiftten oluşan bir karşıt anlamlılar listesini kullanmış

ve 280 milyon sözcükten oluşan The Independent gazetesi derleminde bunların söylemsel davranışlarını gözlemlemiştir. Temelinde eş-kullanım varsayımının yanı sıra yukarıda sözü edilen zıtlık tabanlı ilişki ve en küçük ayırım ilkesi bulunan bu çalışmada karşıt anlamlılığın yedi söylemsel işlevinden söz edilmektedir. Her biri Jones tarafından adlandırılan bu işlevlerden ilk ikisi birincil (major) diğerleri de ikincil (minor) ilişkilerdir. Çalışmamızın konusu olan ve birincil işlevler arasında yer alan bağımlı karşıt anlamlılık ayrıntılı biçimde ele alınacağından, aşağıda diğer işlevler kısaca tanıtılmakta ve örneklenmektedir:

#### *Eşgüdümlü (coordinated) karşıt anlamlılık*

Karşıt anlamlı sözcüklerin bir arada yer aldığı tümcelerde en sık gözlemlenen işlevsel örüntü olan eşgüdümlü karşıt anlamlılıkta, çifti oluşturan sözcükler *ve*, *veya*, *ya da*, *hem X hem Y*, *ne X ne Y*, ve Türkçede görülen *ister X ister Y*, *X Y demeden* gibi çiftin her iki üyesini de içeren *ya da* her iki üyesini de anlamsal *ya da* göndergesel olarak dışlayan bir işlev söz konusudur. Bu işlevin en önemli özelliği iki karşıt sözcük arasındaki anlamsal zıtlığın bütünüyle yansızlaşması, bir başka deyişle çifti oluşturan her iki sözcüğün de anlamsal olarak belirtisizleşmesidir. (Jones vd. 2015, 30). Böylelikle çiftin her iki üyesi de (X, Y) bir niteleme ekseninin bütünü adlandırma işlevi kazanır:

- (2) a. Bu durumdan az ya da çok hepimiz sorumluyuz.
- b. Başarımız ister küçük ister büyük olsun, önemli olan bunu sürdürebilmektedir.
- c. Zengin ve fakir tüm çocuklar eşit eğitim olanaklarına sahip olmalıdır.

#### *Karşılaştırmalı (comparative) Karşıt Anlamlılık*

Bir karşıt anlamlı çiftinin eş-kullanımının olduğu ve çifti oluşturan sözcüklerin karşılaştırmalı bir bağlamda yer aldığı *ya da* çiftin bir üyesinin anlamsal /göndergesel olarak diğerine göre ölçülerinin farklı olduğunun belirtildiği işlevdir. (Jones 2002, 76) Tipik olarak *X'ten daha Y* ve *X yerine Y*, *X'ten çok Y* biçimindeki sözdizimsel kurulumlar içinde görülse de Türkçede bu işlev için farklı kurulumlar da söz konusudur. Ayrıca bu işlev genellikle ad *ya da* adlaşmış sıfat türü karşıt anlamlılarda görülür (3a-b). Bunun dışındaki örneklerde sıfat türü karşıt sözcükler bir ad öbeğinin sıfat eklentisi olarak görülür (3c-d).

- (3) a. *Gençlerin bu işi yapması yaşlılardan daha kolay.*
- b. *Barışa yatırım yapmak savaşa yatırım yapmaktan daha ucuzdur.*
- c. *Eski evimiz yeni evimize göre okula daha yakın.*
- d. *Büyük şehirlerde yaşayanların küçük şehirlerde yaşayanlara göre daha şanslı olduğu görüşüne katılmıyorum.*

#### *Ayrışmış (distinguished) Karşıt Anlamlılık*

Bu işlev, karşıt anlamlı sözcüklerin, aralarındaki anlamsal ayrışmayı vurgulayan bir çerçevede sunulduğu bağlamlarda görülür. (Jones 2002, 81)

- (4) a. *Çocuklar doğru ve yanlış arasındaki ayrımı her zaman yapamazlar.*
- b. *Suçluyu ve suçsuzu birbirinden adaletli bir biçimde ayırt edebilmek gerekir.*

c. *Sıcak* ve *soğuk* iklimler arasında bu iklimlerin etkisinde kalan insanların ruh hali bakımından da farklılıklar olduğunu biliyoruz.

#### *Geçişli (transitional) Karşıt Anlamlılık*

Karşıt anlamlı sözcüklerin her birinin bir bilgi alanı olarak ön plana çıkarıldığı ve birinden diğerine uzaysal, uzamsal, nitel ya da nicel olarak geçişin, dönüşümün dile getirildiği bu işleve (5)'teki örnekler verilebilir:

(5) a. *Kızgın* kumlardan *serin* sulara atlamak çok zevkli.

b. Bu konudaki *iyimserliğim*, yerini *kötümserliğe* bıraktı.

#### *Olumsuzlanan (negated) Karşıt Anlamlılık*

Karşıt sözcüklerden birinin anlamsal gücünü ya da vurgusunu arttırmak için diğerinin olumsuzlandığı (Jones 2002, 88) böylelikle karşıt anlamlılık ilişkisinin bir kavramını söylemsel vurgusunu arttırmak için kullanıldığı işlevdir. Başta *değil* olumsuzlayıcısı olmak üzere değişik kurulumlar içinde görülebilir:

(6) a. Sınav, sanılanın aksine *zor* değil, tam tersine *kolaydı*.

b. Bence bu bir *başarı* değil, *başarısızlık*.

c. Mutluluğu hedefleyenlerin *büyük* hayaller yerine *küçük* hayaller kurması gerekir.

#### *Uç noktalı (extreme) Karşıt Anlamlılık*

Karşıt anlamlı sözcüklerin üzerinde yer aldıkları anlamsal karşıtlık ekseninin iki uç noktasının birleştirildiği işlevdir (Jones, 2002: 91). Bu işlevde, ölçeğin iki uç değerinin arasında kalan anlam alanına vurgu yapılır.

(3) a. Dişlerimi tedavi ettirdiğim için çok *sıcak* ve çok *soğuk* yiyecekler yemem yasak.

b. Çok *pahalı* şeyler almak kadar çok *ucuz* şeyler almak da bizi zarara uğratabilir.

#### *Sorulu (interrogative) Karşıt Anlamlılık*

Jones'un konuya ilişkin ilk çalışmasında (2002) yer almayan, ancak daha sonra sözlü dili de incelediği çalışmasında (2006) ikincil işlevlerden biri olarak geçen sorulu karşıt anlamlılık, çiftlerin her ikisinin de bir karşıtlık ekseninin yönünü belirlemeye yönelik soru tümcelerinde kullanılmasıyla oluşur. Bu işlevin en önemli özelliği karşıt çiftlerin sadece birinin yer almasıyla sorulan sorulara (8a) karşılık anlamsal olarak daha yansız ve belirtisiz olmasıdır (8b).

(4) a. Sınav sözlü mü olacak?

b. Sınav *sözlü* mü olacak *yazılı* mı?

### Bağımlı Karşıt Anlamlılık

Eş-güdümlü karşıt anlamlılıkla birlikte birincil işlevler arasında yer alan bağımlı karşıt anlamlılık, gerek Jones'un (2002) ilk çalışmasında, gerekse daha sonra kapsamı ve niteliği farklı derlemeler üzerinde yapılan çalışmaların tümünde sıkça rastlanan bir işlevdir. Onun, diğer birincil işlev olan eş-güdümlü karşıt anlamlılık da dahil olmak üzere tüm işlevlerden önemli bir farkı bulunmaktadır: Bu işlev, sadece kurallı çiftlerin söylemsel olarak yerine getirdikleri bir işlev olmayıp, aynı zamanda dildeki kuralsız ya da kurallılaşıma eğilimindeki karşıt anlamlıları da ortaya çıkarmaktadır. Göreli bir kurallılığı olan karşıt çiftlerin (A-çiftleri) yer aldığı tümcelere bakıldığında, bunların pek çoğunda ikinci bir karşıtlığın (B-çifti) bulunduğu görülür. Kimi örneklerde tek bir sözcük (9a), kimi örneklerde ise öbek biçiminde (9b) görülen B-çifti, tümcedeki birincil ya da daha kurallı olan karşıtlığın (A-çifti) ürettiği, ona bağlı olan ve bu yüzden bağımlı olarak adlandırılan karşıtlıktır (italik yazım A-çiftleri, altı çizili yazım B-çiftlerini göstermektedir)

(3) a Karbonhidrattan zengin proteinden fakir diyetle beslenenlerde mikrozomal enzim düzeyi azalmaktadır.

b. Teknik imkânı zengin, insan kalitesi fakir bir medya ile çağdaş seviyeye ulaşamazsınız.

Bu işlevde asıl dikkat, yeni oluşan B-çifti üzerindedir; çünkü A-çifti zaten göreli bir kurallı çift olarak söylemsel belirtisizlik taşır. (9a)'da *karbonhidrat* ve *protein*, (9b)'de *teknik imkan* ve *insan kalitesi* söylemin dikkat odaklarıdır.

Bağımlı karşıt anlamlılıkta B-çiftleri, tıpkı kurallı karşıt anlamlılıkta olduğu gibi derecelenme gösterir. Kimi B-çiftleri karşıt olmak bakımından daha güçlü, kimileri ise daha zayıftır. Örneğin (9a)'daki karbonhidrat/protein karşıtlığının, (9b)'deki teknik imkan/insan kalitesi karşıtlığına oranla daha güçlü olduğu söylenebilir. Jones (2002: 53) bunun tümcedeki A-çiftinin gücüne bağlı olduğunu, A-çiftinin kurallılık derecesi ile B-çiftinin karşıtlık gücünün doğru orantılı olduğunu belirtse de (9)'daki örnekler bunun her zaman geçerli olmadığını göstermektedir. Çünkü, her ikisi de aynı A-çiftine bağlı olarak oluşan B-çiftlerinin (9a)'da ve (9b)'de aynı güçte olduğu söylenemez.

Yeni oluşan ya da dilde örtük bir biçimde yer alan B-çiftleri, karşıtlığın anlambilimsel doğası açısından da değişken özellikler gösterir. Geleneksel olarak bağdaşmazlık, bütünleyicilik ve karşıt anlamlılık (Lyons, 1977; Cruse 1986) ana ulamları içinde değerlendirilen karşıtlık, B-çiftlerinin bu ulamların tümüne örnek üretip üretmemesi açısından önemlidir. Jones'un (2002) belirttiği ve bizim çalışmamızda aşağıda örneklerle destekleneceği üzere B-çiftleri çoğunlukla ya belli bir kümenin *eş-alt anlamlıları* (co-hyponyms) ya da *eş-alt türleridir* (co-taxonyms). Böylelikle genelde sıfatlarla örneklenen karşıtlık ilişkilerinin, adlar ve eylemler arasındaki bağdaşmazlık türündeki örtük örnekleri bağımlı karşıt anlamlılıkla belirginleşir.

Tüm metin temelli karşıt anlamlılık incelemelerinde karşıt çiftlerin belirli sözdizimsel ya da sözcüksel çerçeveler içinde yer aldığı gözlenmiştir. Aynı zamanda karşıtlığın tetikleyicisi olarak da görülen bu çerçeveler bilişsel bir kurulumdur ve karşıt sözcükler bu

kurulum içindeki kurallı ya da kuralsız çiftler olarak değerlendirilir. Örneğin Türkçedeki *değil* sözcüğü olumsuzlayıcı karşıt anlamlılık işlevinin bilişsel kurulumunda yer alan sözcüksel bir tetikleyicidir. Jones (2002) bağımlı karşıt anlamlılık durumundaki bilişsel kurulumun ve tetikleyicinin koşut öbekler olduğunu belirtir. Örneğin (9a)'da *-den zengin* , *-den fakir* (9b)'de ise *-(s)I zengin* *-(s)I fakir* kurulum olarak koşut öbeklerdir. Bir bakıma öbekler arasındaki kurulum benzerliği, içinde göreceli olarak kurallı karşıtları içeren bu öbeklerin kuralsız ve bağımlı karşıtlığı da tetiklemeinden söz edilebilir. Bilişsel dilbilimin temel ilkelerinden biri olan ve dilbilgisel yapıların da anlamlı olduğunu savunan görüş temel alındığında, bağımlı karşıt anlamlılık, kurallı çiftlerin yer aldığı kurulumların ürettiği anlamsal bir işlevidir.

## Yöntem

Çalışmanın amacı doğrultusunda veri tabanı olarak Türkçe Ulusal Derlem (TUD) deneme sürümü kullanılmıştır. (TUD) 50 milyon sözcükten oluşan, 20 yıllık bir dönemi (1990- 2009) kapsayan, günümüz Türkçesinin çok sayıda farklı alan ve türlerden yazılı ve sözlü örneklerini içeren, geniş kapsamlı, dengeli ve temsil yeterliliğine sahip, genel amaçlı bir derlemdir (Aksan vd., 2012). Bağımlı karşıt anlamlıların belirlenebilmesi için derlemde sorgu terimi olarak kullanılması gereken kurallı karşıt anlamlılar, Akşehirli'nin (2016) eş-kullanım varsayımına bağlı olarak yaptığı çalışmada belirlenen karşıt anlamlılar listesinden alınmıştır. T-skor değerine göre bu listenin kurallılık açısından ilk 20 sırasında yer alan çiftlerden *sağ/sol*, *ilk/son* ve *az/çok* çiftleri dışındaki 17 çift kullanılmıştır. Anılan çiftlerin incelemeye dahil edilmemesinin nedeni bunların deyimsel ve eş-dizimsel örüntüler içerisinde, sorgu sonuçları içinden ayıklanması gereken çok fazla örnek sunmasıdır. Çalışmada sorgu terimi olarak kullanılan çiftler şunlardır: *büyük/küçük*, *açık/kapalı*, *beyaz/siyah*, *çirkin/güzel*, *doğru/yanlış*, *dost/düşman*, *eski/yeni*, *fakir/zengin*, *genç/yaşlı*, *iyi/kötü*, *kolay/zor*, *negatif/pozitif*, *sıcak/soğuk*, *somut/soyut*, *sözlü/yazılı*, *uzak/yakın*, *uzun/kısa*.

Bu 17 çiftin önce ilk üyesi derlemde tüm sözcükbiçimleri kapsayacak biçimde sorgulanmıştır. Sonuçlar arasında, TUD'un izin verdiği en geniş pencere aralığı olan soldan ve sağdan 5 sözcüklük eş-dizimlilik sorgusu yapılmış ve sıralanan eş-dizimlilikler içinde çiftin ikinci sözcüğünün gerçekleşen tüm sözcükbiçimlerinin ilk üye ile birlikte yer aldığı tümceler ayrılmıştır. Jones'daki (2002) bağımlı karşıt anlamlılık tanımına uyan tüm eş-kullanımlar bu örnekler arasından belirlenmiştir.

## Bulgular ve Yorum

### Üretkenlik

Jones vd. (2015: 41) karşıt anlamlılığın işlevleri üzerine yapılan derlem tabanlı çalışmaları topluca ele almış ve bu işlevlerin kullanılan derlemin kapsam ve niteliği açısından dağılımını değerlendirmiştir. Bunlar yetişkin dili İngilizce yazılı metinler (Jones,



2002), yetişkin dili İngilizce sözlü metinler (Jones, 2006), çocuk dili ve çocuk yönelimli İngilizce sözlü metinler (Murphy & Jones, 2008), yetişkin dili İsveççe yazılı metinler (Murphy vd., 2009) ve yetişkin dili Japonca yazılı metinlerden oluşan derlemelerdir. Bağımlı karşıt anlamlılık sözlü metin derlemlerinde yazılı metin derlemelerine oranla ve çocuk dilinde yetişkin diline oranla daha az görülmekle birlikte, tüm bu derlemler içinde en sık karşılaşılan işlemdir. Ancak bağımlı karşıt anlamlılığın, bu çiftlerin oluşumunu tetikleyen kurallı karşıt anlamlılara bağlı olan niceliği, bir başka deyişle kurallı karşıt anlamlıların bağımlı karşıt anlamlılık işlevi açısından üretkenliği ele alınmamıştır. Bizim çalışmamızın en dikkat çekici bulgularından biri, sorgu terimi olarak kullanılan kurallı çiftlerin bu açıdan bir derecelenme sergilemesidir. Kimi çiftlerin eş-kullanımının görüldüğü tümcelerde diğer çiftlere oranla daha fazla bağımlı karşıtlık görülürken, kimisinde bu işlevin örneğine hiç rastlanmamıştır. Ayrıca alan yazında diğer diller için yapılan çalışmalara oranla Türkçede bağımlı karşıt anlamlılığın çok daha az üretildiğini söylemek mümkündür. Hem üyelerinin tekil kullanımı hem de eş-kullanım sıklığı çok yüksek olan 17 sıfat çifti ile yapılan bu çalışmada bağımlı karşıtlık içeren toplam 95 tümce belirlenmiştir. Bunlar içinde *büyük: küçük* 28, *kolay: zor* 25 ve *sıcak: soğuk* 14 tümce ile en üretken çiftler olarak görünmektedir. *Beyaz: siyah*, *dost: düşman*, *somut: soyut* ve *sözlü: yazılı* çiftlerinin eş-kullanımının görüldüğü tümceler içinde bağımlı karşıt anlamlılığa rastlanmamıştır. Bu dağılımda çiftlerin anlamsal doğasına ilişkin tüm örnekleri kapsayan belirleyici bir etken dikkati çekmemektedir. Yani, bir kurallı çiftin diğerine göre bağımlı karşıt anlamlılık üretme bakımından daha güçlü olmasını sağlayan içsel bir özelliği bulunmamaktadır. Ancak, bağımlı karşıtların (B-çiftleri) ağırlıklı olarak A-çiftlerinin yüklemcil konumda bulunduğu koşut yapılar içinde özne konumundaki adlar olduğu düşünüldüğünde, A-çiftlerini oluşturan sıfatların tümce içinde niteleyici ve yüklemcil konumda bulunma sıklıkları ve eğilimlerinin belli ölçüde belirleyici bir etken olduğundan söz edilebilir. Her ne kadar Türkçede bir sıfat, koşaç eki (-*Dir*) olmaksızın yüklemcil konumda bulunabilse de bu eki almış sıfatların yüklemcil kullanımda oldukları kuşkusuzdur. Toplam 28 bağımlı karşıt anlamlı üreten *büyük: küçük* sıfatları ile bağımlı karşıtlık örneğine rastlanmayan *siyah: beyaz* sıfatlarının yüklemcil kullanımları TUD'da sorgulandığında şu sonuca ulaşılmaktadır:

**Tablo 1.** Kurallı Karşıt Sıfatların Yüklemcil Kullanımı(I)

<i>Yüklemcil</i>	<i>Sıklık</i>
<i>Sıfat</i>	
büyüktür	939
küçüktür	242
beyazdır	70
siyahtır	57

Aynı ikili karşılaştırma 25 bağımlı çift üreten *kolay:zor* sıfatları ile bağımlı karşıt anlamlılık üretmeyen *dost: düşman* sıfatları arasında yapıldığında da benzer bir sonuçla karşılaşılmaktadır:

**Tablo 2.** Kurallı Karşıt Sıfatların Yüklemcil Kullanımı(II)

Yüklemcil	Sıklık
Sıfat	
büyüktür	939
küçüktür	242
beyazdır	70
siyahtır	57

Bu durumda kurallı karşıt sıfatların yüklemcil kullanım sıklığı ile ürettikleri bağımlı karşıt anlamlılar arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Ancak bu bulgunun, doğrudan sıfatların kullanım tipolojisini ele alan daha geniş bir çalışma ile desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca sıfatların -Dir biçimbirimsiz yüklemcil kullanımları da dahil edildiğinde bulgunun geçerliliğinin artacağı düşünülmektedir.

### Bağımlı Karşıt Anlamlılık Üreten Kurulumlar

Yukarıda da belirtildiği gibi bağımlı karşıt anlamlılığın oluşumundaki en belirgin özellik, hem A-çiftlerinin hem de B-çiftlerin koşul yapılar içinde yer almasıdır. Koşut yapılar hem yapısal tetikleyici hem de bilişsel dilbilgisi çerçevesinde bir kurulum olarak değerlendirilmektedir. Ancak Türkçe veri tabanındaki örneklerde yapı ya da kurulumlar arasındaki koşulluk bir derecelenme sergilemektedir. (10)'daki örnekler bu derecelenmeyi göstermektedir:

- (10) a. Yani adalet her durumda iyi, zulüm de her durumda kötüdür.  
 b. Söylemesi kolay da uygulaması zor bir önerme.  
 c. Kışın soğuktan titrerim, yazın sıcaktan terlerim.  
 d. Bölgesel ve uluslararası kuvvet dengelerine yeni düzenlemeler yapılır veya eski statükolar korunur.  
 e. Sözüm küçük gönlüm büyük.

(10a)'da birincisi koşul eksilteli olan iki koşul tümce görülmektedir. (10b)'de bir yüklemcil adı niteleyen birbirine koşul iki öbekten oluşan bir sıfat öbeği söz konusudur. (10c)'de de (10a)'daki gibi koşul iki tümce vardır ancak bu koşulluk (10a)'daki gibi sözcükbirimleri de kapsamamakta, sadece dilbilgisel bir yinelemeden oluşmaktadır. İlk üçüne göre daha sınırlı olan (10d)'deki koşulluk, birincisine dilbilgisel ve anlamsal olarak bağımlı ikinci tümcenin, eklentisi sıfat olan özne ad öbeğinden sonra zaman ve kişi olarak aynı biçimdeki bir eylem öbeği taşıması ile oluşmuştur. Sözdizimsel koşulluğu en güçlü örnek olan (10e)'de neredeyse birbirinin birebir yinelemesi olan ardışık iki tümce yer almaktadır. Bağımlı karşıtlık içeren ve hepsi iki tümceden oluşan (10)'daki örnekler, sözdizimsel koşulluğun bağımlı karşıt anlamlıların gücünü belirlediğini de göstermektedir. (10a) ve (10c)'deki B-çiftleri adalet/zulüm ve titremek/terlemek kurallı karşıt anlamlı olma eğilimi daha yüksek ya da kurallı karşıt anlamlılar arasındakine benzer güçte karşıtlardır. Buna karşın koşulluğun daha zayıf olduğu (10d)'deki B-çifti düzenleme/statüko kurallılaştırma ya da kurallılara benzeme açısından çok düşük bir olasılık taşımaktadır. Bu aynı zamanda Mettinger'ın (1994), kimi sözdizimsel yapıların bir karşıtlık tetikleyicisi olduğu yolundaki görüşünü desteklemektedir.

Türkçede bağımlı karşıt çiftler çoğunlukla (10)'daki gibi yapısal koşutluk içeren ardışık tümcelerde yer almakla birlikte tek bir bağımsız tümce içinde de görülebilmektedir. Bu durumda B-çiftleri çoğunlukla A-çiftini oluşturan sıfatların nitelediği adlar olmaktadır.

- (11) a. Bunlardan birinde Ann Jonas *küçük* bir Amerikan *kasabası*ndan bir *büyük kente* yapılan yolculuğu anlatıyor.  
b. *Küçük* yanılgılarımı *büyük* suçmuş gibi başıma kakmayın.

Buna göre Türkçede bir tümce içinde yer alan kurallı karşıt sıfatların nitelediği adlarla oluşturdukları ad öbekleri bağımlı karşıtlık içeren birer kurulum olarak görülebilir. (11)'deki örnekler dışında büyük çoğunluğu (10a-b) ve (10e) biçiminde olan kurulumlarda, kurallı sıfatlar içinde yer aldıkları tümcenin yüklemcil sıfatı konumundadır ve bağımlı karşıtlıklar ya ad-eylem biçimindeki özne ad öbekleri (12a-b) ya da tümleci eksik *-s(I)* biçimbirimli ve yine öz konumunda olan aitlik ad öbekleridir (12c-d):

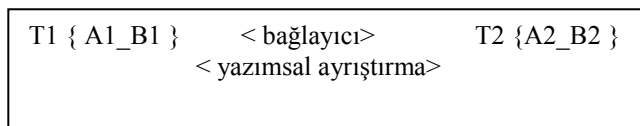
- (12) a. Çünkü bozmak kolay, yapmak zor.  
b. Yalnız kalmak kötüdür, ama yalnız olmak çok iyidir.  
c. Boyutları çok küçük, değeri çok büyük.  
d. Çocuğu doğurması kolay ama sahip çıkması zor.

Bu genel çerçeveler ışığında Türkçede bağımlı karşıt anlamlıların üretildiği temel kurulum şemaları ve bu kurulumlarla üretilmiş örnekler aşağıda yer almaktadır:

*I. Öğe ya da diziliş ortaklığı olan koşut tümceler (T1 ve T2) içinde, A-çiftinin ve B-çiftinin birinci ögesinin (A1 ve A2) T1'de, ikinci ögesinin T2'de olduğu kurulum şeması*

Bu şemada T1 ve T2 bağlayıcılarla birbirine bağlanmış ya da yazımsal olarak (nokta, noktalı virgül, virgül) ayrıştırılmış olabilir. (K1)

#### Şekil 1. (K1) Tipi Kurulum Şeması



Bu kurulum (K1), bağımlı karşıtlığın oluşumundaki temel belirleyicilerinden biri olan koşutluğun en belirgin olduğu örnekleri içermektedir. (13a-f)'de öbek içi öğelerin dizilişinde bu koşutluk görülmektedir. Bunun yanı sıra öbek ya da öge ortaklıkları da söz konusudur. (13a), (13d) ve (13f)'de her iki tümcenin eylemleri ortaktır. (13b)'de sözlüksel eylem farklı olsa da koşaç ortaklığı söz konusudur. (13f)'de *değil* ile olumsuzlanan tümcenin(T1) olumlu biçimi ile diğer olumlu tümce (T2) arasında da eylem ortaklığı söz konusudur. Veri tabanında bu kurulum içindeki örneklerin çoğunda hem diziliş koşutluğu hem de öge ortaklığı görülmektedir.

- (13) a. Yaşayamadığım *güzel hayallerim*, yaşadığım *çirkin*, acı *anılarım* var.  
b. Sumatra'da *zenginler* ebedi, erdemliler ve *fakirler* fanidir.  
c. *Gençlik* körlüğümüzdür, *yaşlılık* ise uyanişımız.  
d. Umudu kırmaz, tekrar tekrar *iyiye teşvik*, *kötüden sakındırmaya* devam eder.

- e. Ona göre parlak gökadalar daha yakın, sönük olanlarsa daha uzak olmalıydı.  
f. Bundan böyle soğuk sığınakları değil sıcak yatakları tercih ediyorlar.

II. Karmaşık tümce yapısı içinde (T) aynı tümcecik (t) içinde yer alan A1 ve A2 çiftleri şeması (K2)

Şekil 2. (K2) Tipi Kurulum Şeması

T {t ( A1\_B1)\_ (A2\_B2) }

K2 biçimindeki bağımlı karşıt anlamlılık kurulumu, belirteç ya da sıfat yan tümcecikleri içinde ve çoğunlukla eylem öbeği içinde görülmektedir:

- (14) a. İlk iki ülke en küçük mesafeyi ve en büyük benzerliği meydana getirerek birinci kümeyi oluşturur.  
b. Tarihte; küçük atılımlardan büyük oluşumlara geçilen köprünün adı.  
c. Bunlardan birinde Ann Jonas küçük bir Amerikan kasabasından bir büyük kente yapılan yolculuğu anlatıyor.

III. Karmaşık tümce yapısı içinde (T) iki ayrı tümcecik içinde (t1 ve t2) yer alan bağımlı karşıtlık kurulumu (K3)

Şekil 3. (K3) Tipi Kurulum Şeması

T {t1 ( A1\_B1)\_ t2 (A2\_B2) }

Bu kurulumda A ve B çiftleri ayrı tümcecikler içinde yer alır. (15a) ve (15b)'de kurallı ve bağımlı çiftler belirteç tümceciklerinde yer almakta, (15c)'de ise dağılım ortaç içeren ad öbeği ile eylem öbeği arasındadır.

- (15) a. Öte yandan, eskinin yitip yeninin ortaya çıkmasıyla vaat edilen değişimin gerçekleştiği pek söylenemez.  
b. Dostluğun daha zor oluşan ama kolay kolay yıkılmaması gereken sağlam bir ilişki olması gerektiğini söyledi.  
c. Ana ile küçük oğul arasındaki sıcak, içten bağlılığı yansıtan ilişki, soğuk bireyciliğin içi boş kibrine malzeme olur.

IV. Yalın tümce yapısı içinde bağımlı karşıtlık kurulumu (K4)

Şekil 4. (K4) Tipi Kurulum Şeması

T { A1\_B1\_A2\_B2 }

- (16) a. İşyerlerindeki küçük gruplar, büyük organizasyon yapıları nasıl bir iletişimsel ağ içinde çalışır.  
b. Teknik imkânı zengin, insan kalitesi fakir bir medya ile çağdaş seviyeye ulaşamazsınız.

c. Onlar *küçük bedenlerinde büyük insanlardır* esasında

Veri tabanındaki örneklerin bu kurulum şemalarına dağılımı incelendiğinde en yaygın kuruluşun %55'lik oranla (K1) olduğu görülmektedir. Bunu %27 ile K2, %11 ile K4 ve %7 ile K3 izlemektedir. (K1) tipi kurulumun bu yaygınlığı, bağımlı karşıt anlamlılığın iki ayrı yüklemleme yapmasının bir sonucu olarak görülebilir. Bu da kurallı karşıt sıfatların, aralarında öge ya da diziliş ortaklığı bulunan ardışık tümcelerde yer alması durumunda iki tümce arasında karşıtsal bir bağıntının da kurulduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle bu bulgu, bağımlı karşıt anlamlılığın Türkçede tümce ötesi boyutta gerçekleşme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

### Bağımlı Çiftlerin Anlamsal Tipolojisi

Bilindiği gibi karşıt anlamlılık çoğunlukla sıfat türü sözcükler arasında görülen bir ilişkidir. Bunun iki temel nedeni bulunmaktadır. Birincisi, karşıt anlamlılığın olumluluk/olumsuzluk tabanında oluşan bir ilişki olmasıdır. Sıfatlar, niteleyici öğeler olarak görece bir anlambilimsel özellik taşırlar; bu nedenle içsel-anlambilimsel değerleri niteledikleri adlardan oluşan ve açık uçlu bir anlam kümesi (semantic range) ile belirlenir. Her sıfat, kendi anlam kümesinde yer alan ya da yer alabilecek adlarla bir yüklemleme ilişkisi kurar ve her yüklemleme olumlanabilir ya da olumsuzlanabilir. Böylece sıfatların olumlu ya da olumsuz yüklememesi yapılabilir ve bunlar için sözlükçede ayrı bir sıfatın bulunması durumunda kurallı karşıt anlamlılıklar oluşur. İkincisi, sıfatlar bir niteleme eksenini oluşturur. Her sıfat bu eksenin bir ucunda yer alır ve karşı ucunda sözlüksel/kurallı ya da bağlamsal/söylemsel bir karşıt sıfat yer alabilir. Bu niteleme ekseninin çoğunlukla üst anlamlı bir adı olur. Örneğin uzun: kısa karşıtlığı uzunluk ya da mesafe sözcüğü ile adlandırılan bir niteleme ekseninde yer alır. Bu iki nedenden ötürü karşıt anlamlılık ile sıfatlar arasında yakın bir ilişki vardır. Adlar ve eylemlerin ise anlambilimsel doğaları gereği karşıt anlamlılık ilişkileri içinde yer alma olasılıkları daha düşüktür. Adlar, ancak sıfatlar arasında önceden kurulmuş bir karşıtlık ilişkisine bağlı ve görece anlamsal bir karşıtlık oluşturabilir. Örneğin tavuk ve horoz adlarının karşıt olması, anlamsal bileşenleri içinde erkek: dişi karşıtlığının bulunmasından kaynaklanmaktadır. Eylemler ise ya göndergesel olarak karşıt yönelimli bir başka eylemle ya da söz konusu eyleme yüklenen dışsal bir niteliğin karşıt bir nitelikle kurduğu eksen üzerinde yer alarak karşıt anlamlı olabilir. İşte bu noktada bağımlı karşıt anlamlılık, söylemsel bir işlev olmanın ötesine geçerek, adların ve eylemlerin kurduğu örtük ya da gücül karşıtlık ilişkilerini belirleme işlevi de görmektedir.

Kurallı ve sıfat türü sözcüklerle kurulan A-çiftlerine bağlı olarak oluşan bağımlı B-çiftleri büyük bir çoğunlukla ad ya da eylemlerle kurulduğu için bunlar arasında sıfatlarda görüldüğü gibi dereceli karşıtlık ilişkilerine rastlanmamaktadır. Eylemlerle kurulan bağımlı çiftler bir eylemin karşıt yönelimini ya da tersini içermektedir. Adlarla oluşan bağımlı çiftlerin bir bölümü aynı üst anlamlı sözcüğe bağlı eş-alt anlamlılar arasındaki kural dışı karşıt anlamlılık ilişkileriyle belirginleşmektedir. Bunun dışında kalanlar ya aynı bilgi alanında ya da farklı bilgi alanında yer alan ancak aralarında karşıtlık, eş anlamlılık, üst anlamlılık gibi dizgesel bir ilişki bulunmayan sözcükler arasında bütünüyle yaratıcı ve

söylemsel nitelikli ilişkilerle kurulmaktadır. Aşağıda bunların her biri ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

### Eş-alt-anlamlı ya da eş-alt-türlü Adlarla Oluşan Bağımlı Karşıt Çiftler

Bir üst anlamlı sözlükbirimin alt anlamlıları olan ve aynı ulamsal düzlemde yer alan sözlükbirimler arasında zıtlık ya da eş-alt anlamlılık ilişkisi vardır. Alt anlamlılığın temel özelliklerinden biri kavramsal açıdan çoklu kalıtım özelliği gösterebilmesidir (Hudson 2010, :17). Örneğin *tavuk* bir *kuş*tur ama aynı zamanda bir *yemektir*. Bu durumda *tavuk* hem *kuş* hem de *yemek* üst anlamlılarıyla başlayan kavram zincirinin kalıtımlarını taşımaktadır. Çoklu kalıtım alt anlamlılığın taksonomik ve işlevsel olmak üzere iki türünü oluşturmaktadır (Miller, 1998). Taksonomik ilişkiler *X, bir Y'dir* ilişkisi, işlevsel ilişkilere *X, Y olarak kullanılır* biçimindeki ilişkilerdir. Böylece *tavuk<kuş* ilişkisinin taksonomik, *tavuk<yemek* ilişkisinin işlevsel olduğu söylenebilir. Bağımlı karşıtık üretiminde bunların yanı sıra içsel ya da tanımsal olarak içerme ilişkisi sunmasa da *X, bir Y'dir* biçiminde formüleleştirilebilecek ilişkilerin kurulduğu görülmektedir. Cruse'a (2000: 166) göre alt anlamlılık gerektirme temelli mantıksal bir ilişki olmasına karşın sınıflama (taxonymy) *X, Y'nin bir türüdür* biçiminde kavramsal bir ilişkidir. Bu ilişki içinde aynı ulamsal düzlemde yer alan sözlükbirimler ise eş-alt-türlü olarak adlandırılmaktadır. Eş-alt anlamlılık ile eş-alt türlülük arasındaki ayrım, bağdaşmazlık ilkesi ile belirlenmektedir. Eş-alt anlamlılar aynı zamanda kesin bir bağdaşmazlık gösterirler. Örneğin *çiçek* sözcüğünün alt anlamlıları olan *karanfil* ve *menekşe* arasında karşılıklı olarak dışlama ilişkisi bulunmaktadır. Ancak eş-alt türler arasında bu derece kesin bir bağdaşmazlık görülmemektedir. Örneğin *araç*'ın (yük ve yolcu taşıma aracı) alt türlerinden *binek araç* ve *ticari araç* arasındaki bağdaşmazlık görece daha esnekler. Bir şey karanfilse kesin olarak gül değildir; ama bir şey ticari araçsa bu onun binek olarak kullanılamayacağı anlamına gelmez. Yine de eş-alt anlam ile eş-alt tür arasındaki çizgiler her zaman çok net değildir.

Çalışmamızda belirlenen bağımlı karşıt çiftleri bu açıdan ele alındığında, adlarla oluşan çiftlerde değişken örneklere rastlanmaktadır:

- (17) a. Böylece hayvan dışıkları azot bakımından *zengin*, karbon bakımından *fakirdir*.(azot/karbon)
- b. Bunlardan birinde Ann Jonas *küçük* bir Amerikan kasabasından bir *büyük kente* yapılan yolculuğu anlatıyor. (kasaba /kent)
- c. İlk iki ülke en *küçük* mesafeyi ve en *büyük* benzerliği meydana getirerek birinci kümeyi oluşturur.(mesafe /benzerlik)
- d. Türkiye'de genel anlayışa göre bir şirket; "kurumsal" ise *iyidir*, "aile şirketi" ise *kötüdür*. (kurumsal şirket /aile şirketi)

(17a)'daki azot/karbon bağımlı karşıtılığı net bir eş-alt anlamlılık örneğidir. Birbirinden atom numaraları ve kimyasal özellikleri ile ayrılan bu iki element arasında kesin bir bağdaşmazlık bulunmaktadır. Bu ikisi arasındaki bağımlı karşıtık, hayvan dışısı bağlamında birinin diğerinden daha fazla bulunması ve bunun da *zengin: fakir* kurallı karşıtılığı ile ifade edilmesine dayanmaktadır. Azot ve karbon söz konusu bağlamdan bağımsız olarak zaten karşıtık oluşturmaktadır, (17a)'daki bağlam bu karşıtılığı

belirginleştirmektedir. (17b)'deki *kasaba* ve *kent* kavramlarının her ikisi de *yerleşim merkezi* kavramının altında yer almaktadır; ancak aralarındaki bağdaşmazlık ilişkisi (17a)'daki kadar net ya da kesin değildir. Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğü'nde kasaba için şu tanıma yer verilmiştir.

*Kasaba: Şehirden küçük, köyden büyük, henüz kırsal özelliklerini yitirmemiş olan yerleşim merkezi, belde*

Aynı sözlükte *kent* madde başında tanım olarak “şehir” sözcüğü yer almakta, *şehir* içinse şu tanım verilmektedir:

*Şehir: Nüfusunun çoğu ticaret, sanayi, hizmet veya yönetimle ilgili işlerle uğraşan, genellikle tarımsal etkinliklerin olmadığı yerleşim alanı, kent, site*

Bu durumda kent (şehir) ve kasaba arasında büyüklük ve nüfusun çalışma alanları bakımından bir zıtlık söz konusu olmakla birlikte bu zıtlık sınırları çok net olmayan bir ayrıma dayanmaktadır. (17b)'deki bağlam zıtlığın büyüklük ölçütüne bağlı olarak oluşmuştur. (17c)'de ise *mesafe* ve *benzerlik* birbirine ters iki niteliğin adıdır ve bu bağlamda (17b)'den farklı olarak görece daha belirgin bir bağdaşmazlık söz konusudur. Ancak (17a)'da *element*, (17b)'de *yerleşim merkezi* gibi belirgin üst anlamlılar varken, (17c)'deki üst anlamlı kavram belirsizdir. Bu tür bağımlı karşıtlıklar, bağlamsal bir alt /üst anlam ilişkisinin kurulduğu ya da örtük bir eş-alt anlamlılığın belirginleştirildiği örneklerdir. (17d)'deki belirginleştirme taksonomik olmayan, bir bakıma düşünsel ve göreceli bir alt türleştirme örneğidir. Örnek tümcede de açık bir biçimde belirtildiği üzere burada genel bir *anlayış* söz konusudur, şirketler için aile şirketi – kurumsal şirket gibi resmi ayrım söz konusu değildir. Ayrıca bir şirketin aile şirketi olması onun kurumsal olmasına, kurumsal olması da aile şirketi olmasına engel değildir. Bu örnek bağımlı karşıt anlamlılığın toplumdaki yaygın değer yargılarını ortaya koyma işlevinin olduğunu ve bunun için de kurallı karşıtlıkların gücünden yararlandığını göstermektedir. Bu durumda, adlarla kurulan anlamsal ya da türsel dikey ilişki temelinde oluşan bağımlı çiftlerin iki türünden söz edilebilir: (i) Taksonomik ya da işlevsel olarak eş-alt anlamlılık /eş-alt türülük ilişkisi içinde oluşanlar (ii) Yaratıcı ve göreceli türleştirme örnekleri. Bunlardan birincisi sözlükçede dizgeselleşme eğiliminde olan ilişkileri, ikincisi ise sınırları değişken bir yaratıcılığa dayanan söylemsel ilişkileri ortaya koyması bakımından önemlidir.

### **Karşit Eylemlerle Oluşan Bağımlı Çiftler**

Eylemler de tıpkı adlar gibi karşıt anlamlılığın tipik örnekleri değildir. Yukarıda açıklanan ve karşıt anlamlılığın iki temel ölçütü olan yüklemleme ve bir üst anlamlı kavrama bağlı niteleme eksenli ölçütleri birlikte ele alındığında eylemlerin farklı bir karşıtlık biçimi oluşturduğu görülür. Wordnet projesi kapsamında Felbaum (1998) tarafından geliştirilen *troponimi* kavramı bu farklılığı ifade etmektedir. *X-mek (yapmak) belirli (özel) bir biçimde Y-mek (yapmak)'tir* biçiminde tanımlanan troponimi, bir tür anlamsal gerektirme ilişkisidir. Örneğin kahkaha atmak, özel bir biçimde gülmektir ve kahkaha atmak eylemi, gülmek eylemini gerektirir. Eylemler arasında oluşan bağımlı

karşıtlığın bu tip troponimik görünümüleri olmakla birlikte bulguların genellikle evrişiklik (converseness) ve yönelimsel karşıtlık (Cruse 2003: 242-257) biçiminde olduğu görülmektedir. Evrişiklik, bir eylemin işlem ya da süreç olarak tersinin yapılması, yönelimsel karşıtlık ise bir eylemin yön olarak tersinin gerçekleşmesidir. Örneğin *satmak* ve *satın almak* arasında evrişiklik, *gitmek* ve *gelmek* arasında yönelimsel karşıtlık ilişkisi söz konusudur. Bulgular arasında bir diğer eylem türü bağımlı karşıtlık ise aralarında herhangi bir evrişiklik, yönelimsel karşıtlık ya da troponimik bir ilişki bulunmayan eylemlerin tıpkı adlarda olduğu düşünsel ya da söylemsel yaratıcılık ürünü olarak bir zıtlık içinde sunulduğu örneklerdir. (18)'de eylemlerle oluşan bağımlı karşıt anlamlılık örnekleri verilmiştir:

- (18) a. İnsan soyunda *iyiyi geliştirecek*, *kötüyü dizginleyecek*, belli bir ideye, dayanan bir eğitim sistemi, bir eğitim tarzıdır. (geliştirmek / dizginlemek)  
 b. Umudu kırmaz, tekrar tekrar *iyiye teşvik*, *kötüden sakındırmaya* devam eder.(Teşvik etmek /sakındırmak)  
 c. Dostluğun daha zor oluşan ama kolay kolay yıkılmaması gereken sağlam bir ilişki olması gerektiğini söyledi.  
 d. Dilin kemiği yok; *söylemek kolay yapmak zordur*. (söylemek /yapmak)  
 e. Çocuğu doğurması *kolay* ama *sahip çıkması zor*. (doğurmak / sahip çıkmak)  
 f. Öyle ya *savlamak kolay*, *kanıtlamak zor*. (savlamak/kanıtlamak)

Bunlar içinde (18a-c) evrişik eylemlerle kurulmuştur. Söz konusu eylemler arasındaki evrişiklik, bunların gönderge düzleminde amaçları, yapılış biçimleri vb. bakımından karşıt olmalarına dayanmaktadır. Ancak (18c)'de (a-b)'den farklı olarak tersine işleyen iki süreçten de söz edilebilir. Büyük bir çoğunlukla *kalay: zor* kurallı çifti ile oluşan (18d-f) tipi örneklerde ise bağımlı karşıtlık oluşturan eylemler arasında dizgesel olarak açıklanabilecek bir anlamsal bir ilişki bulunmamaktadır. Bir bölümü sınırlı bağlamlarda görülen bireysel, bir bölümü de toplumsal değer yargılarının sonucu olarak kurallı A-çiftlerinin söylemsel gücüne bağlı olarak oluşan bu çiftlerin bir bazılarının aynı zamanda kurallılaşıma eğilimde olduğu da söylenebilir.

### Ayrık Bilgi Alanlarına Ait Kavramlarla Oluşan Bağımlı Çiftler

Jones (2002)'nin karşıt anlamlılığın söylemsel işlevleri başlığı altında yer alan bağımlı karşıtlı anlamlılığın bu işlev açısından en dikkat çekici örnekleri, aralarında kurallı ya da örtük herhangi bir karşıtlık ilişkisi bulunmayan kavramların belirli bağlamlarda ve belirli söylemsel işlevlerle, bir kurallı çifte bağlı olarak karşıt kılınmasıdır. (18d-f)'deki örneklerde görüldüğü gibi eylemler arasında da görülen bu ilişki daha yaygın olarak adlar arasında görülmektedir. (19)'da bu tür bağımlı karşıt anlamlılığın değişik nitelikteki örnekleri yer almaktadır:

- (19) a. Unvanınız küçük fakat fikirleriniz büyükse siz de WiiWare'e buyurun.(Unvan /fikir)  
 b. Teknik imkânı zengin, insan kalitesi fakir bir medya ile çağdaş seviyeye ulaşamazsınız.(teknik imkan /insan kalitesi)



c. İnsanlık *soğuk* ve ruhsuz teknolojinin karşısında *sıcak*, samimi ve hümanist davranışlar görmeyi özlemeye başlamıştır.(teknoloji / davranış)

d. Bundan böyle *soğuk* sığınakları değil *sıcak* yatakları tercih ediyorlar. (sığınak/yatak)

*unvan: fikir, teknik imkan: insan kalitesi, sığınak: yatak, teknoloji:davranış* çiftleri aynı bilgi alanında yer almayan ve dolayısıyla aynı üst anlamlıya bağlanamayacak kavram çiftleridir. Bu çiftler, içinde yer aldıkları söylemde ve belki de sadece o bağlamla sınırlı olarak karşıt hale getirilmişlerdir. Ancak daha yakından bakılınca aslında bu çiftlerin arasında anlamsal bileşenlere dayanan ve altta yatan başka bir kurallı karşıtlığın bulunduğu görülebilir. *Unvan: fikir* ve *teknik imkan:insan kalitesi* çiftleri *maddi: manevi* ya da *nicel : nitel* kurallı çiftlerinin çevresinde yorumlanabilir. Çünkü *unvan* ve *teknik imkan* maddi değerlerle ölçülebilirken, *fikir* ve *insan kalitesi* için ancak nitel ve göreceli değer yargıları söz konusu olabilir. *Sığınak: yatak* karşıtlığı ise iç mekan (ev içi) ve dış mekan (ev dışı ) ya da *iç: dış* kurallı çiftine indirgenebilir. Bu durumda ayrı bilgi alanlarında yer alan kavramlarla oluşan bağımlı çiftler için birincisi üretildikleri somut bağlam içinde bağlı oldukları kurallı çift, ikincisi de karşıtlık ilişkisi içindeki anlamsal ilkeler ya da evrensellere bağlı olan ve "0 (sıfır) çifti" olarak adlandırabileceğimiz karşıtlıklar olmak üzere iki tür bağımlılıktan söz edilebilir. Buradaki *ilkel* (primitive) ve *evrensel* (universal) terimleri Wierzbicka'nın (1996) kullandığı anlamdadır. Wierzbicka'nın (1996:54) *tanımlayıcılar* (descriptors) olarak adlandırdığı ilkel karşıtlıklar dillerde çok yaygın olarak kullanılan, çok erken dönemlerde ve bilişsel gelişimin ilk evrelerinde, hatta dil öncesi dönemde bir dünya bilgisi olarak edinilen ilişkilerdir. Bu ilişkiler, sonraki dil gelişim aşamalarında karşıt kavramların diğer sözcüksel-anlamsal ilişkilere oranla daha kolay edinilmesini ve karşıt kavramların sözlükçede bir çift olarak kodlanmasını sağlayan bir etken olarak yorumlanabilir. Farklı karşıt çiftlere bakıldığında, bunların aynı ilkel karşıtlığa bağlı olduğu görülebilir. Örneğin *anne: baba* karşıtlığı ile *tavuk: horoz* karşıtlığı *erkek: dişi* ilkel (0) karşıtlığına dayanmaktadır. Dillerdeki karşıt anlamlı çiftler ilkel ve evrensel bir (0) noktadan dereceli olarak uzaklaşan ama anlamsal kalıtımı sürdüren çiftler biçiminde derecelenmektedir.

Bağımlı karşıt anlamlılık durumunda, (0) çiftleri, farklı bilgi ya da kavram alanında yer alan ama aynı karşıtlık kalıtımını taşıyan kavramların söylemsel bir B-çifti oluşturabilmesini sağlayan taban konumundadır. Bu ilişki içinde A-çiftlerinin dikkat çekici bir işlevi bulunmaktadır. A-çiftleri, ilkel ve bir bakıma yansız (0) çiftlerine ilişkin olumlu ya da olumsuz bir yüklemleme yaparlar. Bu yüklemlemede A-çiftini oluşturan kavramlara ilişkin kavramsal metaforlar rol oynamaktadır. (19e)'deki *sığınak: yatak* çiftine dönecek olursak, bu çiftin bağlam içi oluşturucusu olan *sıcak* ve *soğuk* kavramlarına ilişkin Türkçedeki metaforların SICAK İYİDİR, SOĞUK KÖTÜDÜR biçiminde olduğu görülür. *Sıcak karşılama*, iki kişi arasında *soğuk rüzgarların esmesi* gibi deyimisel ifadeler bunun örnekleridir. Bu durumda, (19d)'nin (0) çifti olan *iç: dış* karşıtlığı, söz konusu bağlamda *sıcak* (+) ve *soğuk* ( - ) değerleri ile yüklenmiştir. Kurulan üçlü ilişkinin önermesel derin yapısı şöyle formüleştirebilir:

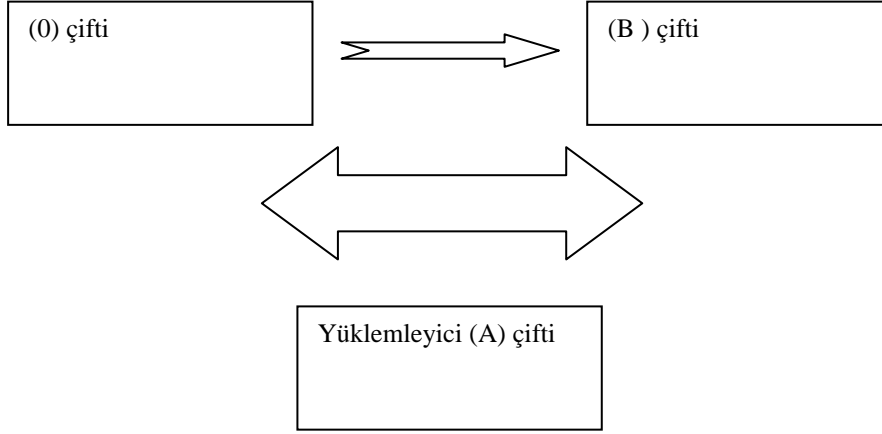
(I) Sıcak iyidir.

(II) İç mekan sıcaktır, dış mekan soğuktur.

(III) Yatak iç mekandadır ve iyidir, sığınak dış mekandadır ve kötüdür.

Aynı ilişkinin şemalaştırılmış biçimi de şöyle olabilir:

**Şekil 5.** Ayrık Bilgi Alanlarına Ait Kavramlarla Bağımlı Karşıtlık Oluşumu



(19c)'deki *teknoloji*: *davranış* çifti de (19d) ile aynı kalıtım çizgisindedir. (19b)'deki *ünvan*: *fikir* ve (19c)'deki *teknik imkan* : *insan kalitesi* çiftleri de yukarıda belirtildiği gibi *nicelik* : *nitelik* ve hatta *sayılabilen* : *sayılamayan* ilkel karşıtlığına indirgenebilir. Sayılabilenlerin (sayılar, para vb.) olumsuz, sayılamayanların (duygular, düşünceler) olumlu yüklemlediği kavramsal metaforlara bağlı olarak aynı üçlü kalıtımsal ilişkiden söz edilebilir.

Ayrık bilgi alanlarının söylemsel bir yaratıcılıkla bir araya getirildiği bu örnekler, yaratıcı da olsa karşıtlık temelli kavramsal ilişkilendirmelerin yine de ilkel ve evrensel bir taban üzerinde kurulduğunu göstermektedir. Aynı şeyin karşıtlık dışındaki diğer ilişkilendirmeler için de geçerli olup olmadığının belirlenmesi ise ayrı bir araştırmanın konusudur.

## Sonuç

Sözcükler arasındaki anlamsal ilişkiler yaygın, dizgesel ve kurallı örüntülerinin dışında, kuralsız ve kurallılaşıma eğiliminde olan ya da bütünüyle söylemsel ve geçici olarak oluşturulan çok daha geniş bir ağ oluşturmaktadır. Kurallı ilişkiler derlem dilbilim çerçevesinde eş-kullanım varsayımı, sözdizimsel algoritmalar gibi araçlarla, psikoloji kapsamında sözcük çağrışım testleri gibi tekniklerle belirlenirken, kuralsız ve söylemsel ilişkiler de kurallı ilişkiler kullanılarak geliştirilen yöntemlerle ortaya konulmaktadır. Çalışmamızın kuramsal dayanağını oluşturan Jones'un (2002) çalışması, kurallı karşıt anlamlı çiftlerinin söylemsel gerçekleşme biçimlerini ve işlevlerini ele almaktadır. Ancak söylemsel işlevlerden biri olarak belirlenen bağımlı karşıt anlamlılık, kurallı çiftlerin söylemsel bir davranışı olmanın ötesinde, kuralsız çiftleri belirlemek için son derece

verimli bir araç niteliğindedir. Bu üretken yönüyle çalışmamıza konu olan bağımlı karşıt anlamlılığın Türkçedeki üretkenliği, gerçekleştiği sözcüksel ve sözdizimsel kurulum şemaları ve bağımlı çiftler arasındaki anlamsal ilişkiler çalışmanın odak noktaları olmuştur.

Eş-kullanım varsayımına göre belirlenmiş kurallı çiftlerin derlem tabanlı olarak kullanımlarının incelenmesiyle oluşturulan veri tabanında (Jones vd.,2015)'te diğer diller için elde edilen bulgulardan farklı olarak, beklenenden daha az bağımlı çiftle karşılaşmıştır. Sorgu terimi olarak kullanılan kurallı çiftlerin ve kullanılan derlemin değişmesi ile bulgularda da bir değişiklik olabileceği öngörülmektedir. Bununla birlikte karşıt anlamlılığın işlevlerini Türkçe temelli olarak belirlemeyi amaçlayan özgün bir çalışma ile bağımlı karşıtlık oluşumuna ilişkin farklı bir ilişki örüntüsüne ulaşılabılır.

Kurallı ve bağımlı çiftlerin birlikte yer aldığı yineleyen yapılar bilişsel çerçevede birer kurulum olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla, bilişsel dilbilimin temel ilkesi uyarınca bu kurulumların bir *anlamı* vardır. Örneğin (K1) tipi kurulum, Türkçede öge ortaklığı ve dizimsel benzerlik taşıyan tümcelere dağılmış kurallı çiftlerin bulunması, bu ardışık tümce yapısının bağımlı bir kavramsal ilişki ürettiği anlamına gelmektedir. Ancak kuruluşların belirlenmesinin asıl önemi, derlem tabanlı çalışmalarda kuralsız çiftleri sorgulayabilmek için kullanılacak birer algoritma niteliğinde olmalarıdır. Gelişmekte olan bilgisayar teknolojisi ve doğal dil işleme çerçevesinde kullanılan derin öğrenme yöntemlerinin böylesi algoritmik yapılara gereksinim duyduğu bilinmektedir. Çalışmada belirlenen kurulum şemaları, bu açıdan öncü ve daha geniş veri tabanları ile desteklenmesi gereken bulgular olarak değerlendirilmelidir.

Bağımlı çiftler arasındaki anlambilimsel ilişkiler, karşıtlığın tipik örnekleri olmayan ad ve eylemlerin bağdaşmazlık ve evrişiklik biçimindeki örneklerini ortaya koyması bakımından dikkate değerdir. Bu bağlamda sözlükçedeki kuralsız ve tipik olmayan örneklerin belirlenebilmesi için bağımlı karşıt anlamlılık incelemelerinin önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle ayırık bilgi alanlarında yer alan adlarla oluşan ve düşünsel yaratıcılık örneği olan örneklerde ilkel karşıtlıkların tetikleyici rol oynadığının gösterilmiş olması, bu çalışmanın ilerideki kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda kullanılacak önemli vurgularının başında gelmektedir.

**Kaynakça**

- Aksan, Y. et al. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). *Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)*. İstanbul. Türkiye. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>
- Akşehirli, S. (2015). Yapısal Karşıtlık Tetikleyicileri ve Söylemsel Karşıtlıklar. 28. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. ss.243-260
- Akşehirli, S. (2017). Eş-Kullanım Varsayımına Göre Türkçede Kurallı Karşıt Anlamlılık. 30. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. ss.289-296. Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları
- Charles, Walter G. and Miller, George A. (1989). Contexts of antonymous adjectives. *Applied Psycholinguistics*, 10(3):357-75.
- Clark, H.H. (1970). Word associations and linguistic theories. in J. Lyons (ed.) *New Horizons in Linguistics*, pp. 271–86. Baltimore: Penguin
- Croft, W ve Cruse, D.A.(2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press
- Cruse, D.A. (1986). *Lexical Semantics*. USA: Cambridge University Press
- Cruse, D.A. (2000). *Meaning in Language*. New York: Oxford University Press
- Cruse, D.A. (2003) Lexicon. in (eds. Aranoff, Mark and Rees-Miller, Janie) *The Handbook of Linguistics* . USA: Blackwell Publishing
- Deese, J. (1965). *The Structure of Associations in Language and Thought*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Felbaum, C.(1998). A Semantic Network of English Verbs. . In C. Fellbaum (ed.), *WordNet: an electronic lexical database*. Cambridge, MA: MIT Press,69-104
- Hudson, R.(2010). *An Introduction to Word Grammar*. New York: Cambridge University Press
- Jones, S. (2002). *Antonymy: A Corpus-based Approach*. London: Routledge
- Jones, S.(2006). The Discourse Function of Antonymy in Spoken English. *Text and Talk* 26, 191-216
- Jones, S., Murphy, M.L., Paradis, C., Willners, C.(2015). *Antonyms in English. Construals, Constructions and Canonicity*. England: Cambridge University Press.
- Lehrer, A ve Lehrer, K.(1982). Antonymy. *Linguistics and Philosophy*, Vol. 5, No. 4 (1982), pp. 483-501
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mettinger, A.(1994). *Aspects of Semantic Opposition in English*. Oxford: Clarendon
- Miller, G. A. (1998). Nouns in WordNet. In C. Fellbaum (ed.), *WordNet: an electronic lexical database*. Cambridge, MA: MIT Press, 23–46
- Muehleisen, V. & Isono, M.(2009). Antonymous Adjectives in Japanese Discourse. *Journal of Pragmatics* 41, 2185-203
- Murphy, L. & Jones, S.(2008). Antonyms in Children's child-directed speech. *First Language* 28, 403-30
- Murphy, L., Paradis, C., Willners, C., Jones, S.(2009). Discourse Functions of Antonymy: a cross-linguistic investigation of Swedish and English. *Journal of Pragmatics* 41, 2159-84

Murphy, M.L.& Koskela, A.(2010). *Key Terms in Semantics*. New York: Continuum

Wierzbicka, A.(1996). *Semantics. Primes and Universals*. New York: Oxford University Press