

Kavramsal Anahtar Modeli ile Metafor ve Deyim Öğretimi

Nihal Çalışkan*

Öz

Metafor, metonimi, benzetme gibi söz figürlerini ve deyim, atasözü gibi kalıplaşmış ifadeleri içine alan figüratif dil; yalnızca edebî dilin değil, günlük dilin de önemli bir unsurudur. Bu doğrultuda son yıllarda figüratif dil öğretimine ilişkin araştırmalar önemli bir artış göstermiştir. Bu çalışmada da Kavramsal Metafor Teorisi'ne dayalı olarak hazırlanan Kavramsal Anahtar Modeli aracılığıyla figüratif dil öğretimi konusu ele alınmaktadır. Çalışmanın amacı Kavramsal Anahtar Modeli'nin metafor ve deyim öğretimi konusundaki etkinliğini araştırmaktır. Uygulama, duygu metaforları ve deyimleri ile sınırlandırılmıştır. Son test kontrol gruplu desen doğrultusunda yürütölen çalışma, Belçika'nın Limburg Bölgesi'nde yaşayan 32 Türkçe-Flamanca iki dilli öğrenci ile sınırlıdır. Uygulama sonuçlarını değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından Duygu Metaforlarını Hatırlama Testi, Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi, Duygu Deyimlerini Yorumlama Testi, Mini Metin Bağlamında Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi, Deyim Yorumlama Testi olmak üzere beş farklı ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme araçları verilerinin ilişkisiz ölçümler t-testi ile analizinden elde edilen sonuçlar, deneysel çalışma neticesinde duygu alanıyla ilgili metafor ve deyimlerin hatırlanması ve yorumlanması konusunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermiştir. Bu yönüyle Kavramsal Anahtar Modeli, metafor ve deyim öğretiminde etkili bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Figüratif dil öğretimi, metafor, deyim, Kavramsal Metafor Teorisi, Kavramsal Anahtar Modeli

* Yrd. Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakölte, Türk Dili ve Edebiyat Bölümü – Ankara / Türkiye
ncaliskan@ybu.edu.tr

1. Giriş ve Kavramsal Çerçeve

En genel ifadesiyle kelimelerin *literal* bağlanlarından sıyrılarak sözlük anlamları dışında kullanılmasını ifade eden *figüratif dil* ile ilgili çalışmaların geçmişi oldukça eskidir. Kökeni Aristo'nun *Retorik* ve *Poetik*'ine uzanan geleneksel yaklaşıma göre figüratif ifadelerin temel işlevi söze güzellik, canlılık kazandırmaktır. Figüratif kullanımların birer süs unsuru olarak görüldüğü bu yaklaşım, dilin düşüncüyü yaratan bir etkinlik olduğu tezini sistemleştirerek dil felsefesinin ayrı bir disiplin olarak ortaya çıkmasını sağlayan Humboldt'tan sonra farklı bir boyuta taşınmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalardan biri de figüratif ifadelerin kullanım alanlarının edebi eserlerle sınırlı olmamasından, günlük dilde de yaygın bir etkinlik alanı bulunmasından hareketle Lakoff ve Johnson tarafında ortaya konan Kavramsal Metafor Teorisi'dir. Kavramsal Metafor Teorisi, George Lakoff ve Mark Johnson tarafından 1980 yılında yayımlanan *Metaphors We Live By* adlı kitap ile ortaya konmuştur.² Batının felsefe ve dilbilim geleneğinde anlamla ilgili teorilerin yetersiz kaldığını düşünen Lakoff ve Johnson, metaforun³ günlük dilde yaygınlığı ve sadece dilde değil düşünce boyutunda da var olduğuna dair keşifleriyle yola çıkmışlardır. Bu keşif onların geleneksel görüşten epeyce farklı yeni bir metafor yorumu geliştirmelerini sağlamıştır. Geleneksel anlayışta metafor, bir ifadenin literal anlamının değişmesiyle ortaya çıkan bir söz figürüdür. Bu anlam değişmesinin temelinde benzerlik ilişkisi bulunmaktadır. Aralarında benzerlik olan iki kavramdan birinin diğeri yerine kullanılmasıyla oluşan metafor, semantik bir yenilik taşımaz; buna bağlı olarak gerçeklik ve onun algılanışı hakkında yeni bir bilgi sağlamaz. Oysa Kavramsal Metafor Teorisi'nde metafor, dilden önce düşüncede gerçekleşen bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Lakoff, Johnson 1980).

Kavramsal Metafor Teorisi'ne göre metafor, bir kelimenin başka bir kelimedenden hareketle anlaşılması değil, bir kavram alanının başka bir kavram alanına göre anlaşılmasıdır. Bu noktada dil metaforları ile kavramsal metaforlar arasında bir ayırım yapmak gerekir. Söz gelimi ZAMAN PARADIR bir kavramsal metafordur. Zaman ile ilgili kavram alanını para ile ilgili kavram alanına ait özelliklerle anlattığımız her ifade, bu kavramsal metafora bağlı bir dil birliğidir. Bu bağlamda, "Zamanını boşa harcıyorsun. Derslerden *arta kalan* zamanı aileme ayırıyorum. Zamanını iyi *değerlendirmelisin*. Zaman *kazanmak* için başka ne yapabiliriz? Zaman *kaybetmeyelim*. Daha fazla zamanınızı *almayayım*." cümleleri ZAMAN PARADIR kavramsal metaforundan doğan dil metaforlarıdır. Bu dil metaforlarında eğik yazılan kelimelerin hepsini para için de kullanabiliriz. Bu aktarmayı müm-

kün kılan, düşünce sistemimizde para ile zaman arasında kurduğumuz bağlantılardır (Lakoff, Johnson 1980: 8-9).

Dil ve düşünce ilişkisi bağlamında ele alındığında sözünü ettiğimiz dil metaforlarını doğuran şey, zihnimizde bu ifadeleri söylememizi sağlayan metaforik düşünce kodlarıdır. Bu durumda kavramsal metafor birincil gibi görünmekle birlikte dil verileri olmadan kavramsal metaforlara ulaşmak mümkün değildir. Ancak farklı yapılarda karşımıza çıkan dil verilerini çözümleyip buradan hareketle yapacağımız genellemeler sonucunda kavramsal metaforlara ulaşabiliriz. Bu noktada bizi kavramsal metaforlara götüren dil örneklerinin her zaman söz figürü olarak metafor biçiminde karşımıza çıkmayabileceğini de ifade etmek gerekir. Söz gelimi “Bu öfke sağanağından nasibimizi aldık. Köpürdü, köpürdü! Öfkesini kustu. Bura- ma kadar geldi. Keskin sirke küpüne zarar.” gibi cümlelerde öfke duygusu farklı söz figürleriyle ifade edilmekle birlikte kavramsallaştırmada ortaklık vardır. Bu cümlelerde öfke, bir sıvı olarak (sağanak, köpürmek, kusmak, sirke) düşünülmüştür. Bu da bizi ÖFKE İNSAN VÜCUDUNDA BİR SIVIDIR kavramsal metaforuna götürür. Buradan da anlaşılacağı üzere dil metaforlarının yapıları değişken olmakla birlikte kavramsal metaforun A, B’dir şeklinde tek yapısı vardır. Figüratif dil öğretiminde kavramsal metaforlardan yararlanan çalışmaların temelinde de metafor, metonimi, deyim, atasözü gibi farklı formlardaki dil birliklerinin kavramsal ortaklıklarından hareket edilmesi esası yer almaktadır.

Peki kavram sistemimizin yapı taşı olma özelliğini vurguladığımız kavramsal metaforların şekillenmesi yalnızca bilişsel bir işlem midir, bu işlem sürecinde kültürün rolü var mıdır? Bu konuda Ying (2007: 78-79)’in aslan ve ejderha metaforlarından hareketle hedef ve kaynak alan arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması, kavramsal metaforların oluşumunda kültürün rolü hakkında fikir vermesi bakımından dikkate değerdir. Ying’e göre; örneğin Batı kültüründe bir hedef alanın fiziksel kuvvetiyle ilgili özellikler öne çıkarılacaksa kaynak alan olarak aslan seçilir. Mitolojik bir kahraman olan Aşil bu nedenle aslan olarak tanımlanır. Aynı bağlamda Çinlilerin başvurduğu kaynak alan ise aslan değil, kaplandır. Bununla birlikte hedef ve kaynak alan arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde bilgi (ontolojik temel) ve deneyim (epistemolojik temel) bir arada etkili olduğu için “X, aslandır.” veya “X, kaplandır.” ifadeleri, ait olduğu kültürün dışında da anlaşılabilir olma özelliği taşımaktadır. Yani bir Çinli “Aşil, aslandır.” ifadesini duyduğunda bununla ne anlatılmak istendiğini anlayacaktır. Fakat mesele her zaman bu kadar basit değildir. Bir kısım metaforları tam olarak anlayabilmek için ona bağlı yan anlamları ve çağrışım anlamlarını da bilmek gere-

kir. Sözelimi Çince'de bir hedef alan ejderhaya ait kaynak alanın bilgisiyle tanımlanıyorsa burada olumlu bir ilişki vardır. Bunun nedeni ejderhanın kralı temsil ederek mitolojiyle bağlantılı biçimde yüklendiği yan anlamlar ve çağrışımlardır. Bu kültüre yabancı bir Batılı için ejderha bir çeşit canavar olmaktan öteye geçmeyecektir.⁴

2. İlgili Literatür

Dilsel ifadelerin birbirinden bağımsız biçimde öğretilmesi yerine metaforik bağlantılardan yola çıkılarak öğretilmesinin verimli olacağına ilk olarak dikkat çekenlerden biri Low'dur. Low'un, konuyla ilgili etkinlik önerileri şöyledir: Belli bir konuyla ilgili düşüncelerin metaforlardan yararlanılarak anlatılması, AŞK YOLCULUKTUR gibi bir kavramsal metafor verilerek bunu örneklendiren ifadelerin yazılması, belli kavramlara ilişkin metaforik tanım cümleleri kurulması, hedef ve kaynak alana ilişkin kelimeler arasında eşleştirmeler yapılması, deyimlerin canlandırılması, metin bağlamında metaforların işlevleri üzerinde durulması (1988: 137-143). Low'dan sonra Lazar (1996: 46-50) da "sık kullanılan kaynak alanlara ilişkin kelimelerin belirlenmesi, belli kavramsal metaforların farklı yönlerini ele alan ifadelerin tespit edilmesi" gibi benzer etkinlikler önerir.

Bu ilk çalışmalardan sonra uygulamalı dilbilim alanında Kavramsal Metafor Teorisi'ne dayalı ayrıntılı çalışmalar yapan isim Frank Boers'tur. Boers, kavramsal metafor terimini, metaforun kavramsal statüsü ve bilişsel işlevi konusundaki tartışmalara dâhil olma anlamına geleceği ve bunun uygulamalı dilbilim alanındaki çalışmaların amacına hizmet etmeyeceği gerekçeyle kullanmamakta; "metaforik farkındalık" terimini tercih etmektedir. Boers'a göre bu farkındalığın aşamaları şunlardır: 1. Metaforların günlük hayatın bir parçası olduğunu fark etmek, 2. Metaforların arkasındaki kavramsal dünyayı fark etmek, 3. Metaforların gelişigüzel oluşmadığını, bir sistem oluşturduğunu fark etmek, 4. Metaforik kavramsallaştırma sürecinde kültürün etkisini fark etmek, 5. Metaforların ifade edilişindeki çeşitliliği fark etmek (2000b: 566).

Boers'a (2004: 213-214) göre metaforik temalar bilginin bütünleştirilmesine yarayan birer çerçevedir. Yeni elde edilen bilgiler, geniş bir ağda ne kadar iyi bütünleştirilirse bunları hafızadan çekip çıkarmak o kadar kolay olur (Baddeley 1990, Boers 2004: 214'ten). Ayrıca figüratif ifadelerin metaforik temalarına göre öğretimi, gruplayarak öğrenme stratejisini harekete geçireceği için bilginin hatırlanması daha kolay olacaktır (Lazar, 1996: 44-45). Gerçekten de konuyla ilgili deneysel çalışmalar, metaforik temalara dikkat çekilerek yapılan öğretimin hatırlama potansiyelini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Boers 2000a: 145-146, 2000b: 569). Ancak bu çalışma-

lar, öğretim etkinliğinden hemen sonra ya da birkaç hafta arayla yapılan kısa vadeli değerlendirmeleri göstermektedir. Uzun vadede hatırlama potansiyelinde bir farklılık bulunup bulunmadığına ilişkin deneyinde Boers, belli düzeyde “metaforik farkındalık” geliştirmek için basit dikkat çekmelerin yeterli olmadığı, sürekli hatırlatmalar ve konuyla ilgili uzun vadeli bir eğitim gerektiğine dair bulgular elde etmiştir (2004: 215-217). Öğretim programlarının tasarımı, dil öğretimine ayrılan süre gibi etkenler bağlamında “metaforik farkındalık” geliştirmek amacıyla ne kadar mesai harcanması gerektiği, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Zira bir dildeki bütün figüratif ifadeleri değil, sık kullanılanları öğretmeye çalışmak bile epey zaman ve çaba gerektirecektir. Öğretim etkinliklerini her şeyi derste öğretmek mantığıyla düzenlemek gerçekçi değildir. Asıl olan öğrenciyi daha önceki bilgileri yeni alanlara aktarma becerisi kazandırarak onu bağımsızlaştırmaktır. Bu nedenle çalışmamızda üzerinde durulan problemlerden biri de belli bir alana yönelik olarak kazanılan “metaforik farkındalık” diğer alanlara da aktarılabilir mi, konusu olmuştur.

3. Yöntem

Bu çalışmanın amacı, Kavramsal Metafor Teorisi’ne dayalı olarak yapılan öğretimin metafor ve deyim öğretimi konusunda etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla geliştirdiğimiz modelin adı Kavramsal Anahtar Modeli (KAM)’dir. “Kavramsal anahtar” terimi, ilk defa Charteris-Black (2000: 281-282) tarafından kullanılmıştır. Charteris-Black’in, Boers’un “metaforik farkındalık” terimi yerine “kavramsal anahtar” terimini önerme sebebi, pek çok durumda metafor ile metoniminin iç içe geçmiş olmasıdır. Gerçekten de çoğu zaman bu iki söz figürü arasında kesin bir ayırım yapmak mümkün değildir. Söz gelimi ÖFKE YERİNE VÜCUT SICAKLIĞINDA ARTIŞ bir kavramsal metonimi iken ÖFKE SICAKLIKTIR bir kavramsal metafordur (Lakoff 1987: 381) ve dilsel ifadeler bağlamında ele alındığında bu ikisini birbirinden ayırmak güçtür.⁵ Buradan hareketle çalışmamızın çerçevesini oluşturan duygu bütüncesi kapsamındaki figüratif ifadelerde metonimi kullanımının yoğunluğu göz önünde bulundurularak metafor ve metoniminin her ikisini de içine alacak biçimde, Charteris-Black’in “kavramsal anahtar” terimi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma problemlerimizi şöyle formüleştirmek mümkündür:

Temel Problem: Kavramsal Anahtar Modeli ile yapılan öğretimin, metafor ve deyim öğrenimine anlamlı bir katkısı var mıdır?

Alt Problemler: Kavramsal Anahtar Modeli ile metafor ve deyim öğretimi yapılan grupla geleneksel öğretim yapılan grup arasında;

1. Duygularla ilgili metaforları hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Duygularla ilgili deyimleri hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Duygularla ilgili deyimleri yorumlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Aynı duygunun ifadesinde kullanılan deyimler arasındaki ince ayrımları fark etme bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Duygu alanı dışındaki deyimleri yorumlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, deneysel desenlerden son test kontrol gruplu model doğrultusunda yürütülmüştür. Deney grubunda kavramsal anahtarlara uygun olarak metafor ve deyim öğretimi yapılırken kontrol grubunda aynı metafor ve deyimler klasik yöntemle öğretilmiştir.

3.2. Örneklem

Çalışma, Belçika'nın Limburg Eyaleti'nde Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden, yaşları 10-12 arasında değişen 5 ve 6. sınıf öğrencileri arasında gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına yansız atanmışlardır. Çalışmanın başlangıcında deney grubundaki katılımcı sayısı 20, kontrol grubunda ise 21'dir. Ancak gönüllü katılım esası gözetildiği için araştırma sürecinde deney grubundan 4, kontrol grubundan 6 kişilik denek kaybı yaşanmıştır. Bu nedenle çalışma 16'sı deney, 16'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 32 kişilik bir örnekleme gerçekleştirilmiştir.

3.3. Uygulamada Yer Alacak Metafor ve Deyimlerin Seçimi

Herhangi bir figüratif ifadenin arka planında yer alan kavramsal metaforlara/metonimilere ulaşmak, bir başka deyişle kavramsal anahtarları keşfetmek, anlamca yakın sözcüksel öğeleri bir araya getirerek tümevarım yoluyla bunlardan bir genellemeye gitmenin ötesinde çabalar gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle çalışmada kullanılacak figüratif ifadelerin hangi kavramsal anahtarlar tarafından yönetildiğine dair kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Türkçe için konuyla ilgili başlıca çalışmalardan biri, Bayram Çetinkaya'nın "Türkiye Türkçesinde Mutluluk ve Üzüntü Göstergeleri" başlıklı doktora tezidir (2006). Böyle bir çalışmanın varlığı, bizi deneysel çalışma için duygu bütüncesinden hareket etme konusunda cesa-

retlendirmiştir. Bunun yanı sıra Mustafa Aksan'ın (2006a, 2006b) Türkçedeki öfke metaforlarını ele alan makaleleri de araştırmamızda yol gösterici olmuştur. Figüratif ifade terimi, bu çalışmada bütün söz figürlerini ve deyim, atasözü gibi söz varlığı örneklerini içine alan bir çerçeve terimdir. Bu çalışmanın sınırlılıkları ve amaçları göz önünde bulundurulduğunda duygu bütüncesiyle ilişkili bütün figüratif ifadelerin deneysel çalışma sürecinde yer almasının mümkün olmadığı görülecektir. Bu nedenle çalışma dilsel olarak metafor ve deyimler ile sınırlandırılmıştır. Hedef kitlenin özellikleri dikkate alınarak bu metafor ve deyimlerin de öğrenci düzeyine göre elenmesi yoluna gidilmiştir. Söz gelimi mutluluk duygusunun anlatımında kullanılan “abat, asude, ihya, inşirah, teferrüç” gibi göstergeler ve türevlerini içeren metafor ve deyimler ile “dört başı mamur, sadra şifa vermek” gibi, içinde hedef kitlenin düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmeyecek; hatta arkaik olarak nitelendirilebilecek kelimelerin yer aldığı göstergeler çalışma dışı tutulmuştur. Bu tür göstergeler elendikten sonra kalan göstergelerin tamamı birlikte değerlendirilerek kavramsal anahtarların belirlenmesi, buna bağlı olarak metafor ve deyimlerin kavramsal anahtarlar göre gruplandırılması yoluna gidilmiştir. Bu süreçte, düzey kaygısıyla elenen göstergelerden de yararlanılmıştır. Zira “mutluluk ile canlılık”, “mutluluk ile yerden yukarıda olma” arasındaki ilişki, ihya ve teferrüç gibi göstergelerde çok açık biçimde gözlemlenebilmektedir.

Bu noktada bir hususu daha belirtmekte fayda vardır. Mutluluk ve üzüntü göstergeleriyle ilgili kavramsal anahtarlar, Çetinkaya'nın çalışmasında da yer almaktadır. Fakat yine hedef kitlenin özellikleri düşünülerek bunların Çetinkaya'da yer aldığı biçimiyle kullanılması mümkün olmamış; öğrenci düzeyine uygun biçimde yeniden ifade edilmesi gerekmiştir.

Çalışmanın amaçlarından biri, belli bir konuya ilişkin olarak kazanılan farkındalığın o konuyla ilgili yeni karşılaşılan figüratif ifadeleri anlama ve yorumlamaya etkisini araştırmaktır. Bu nedenle yukarıda ifade edildiği şekilde kavramsal anahtarlar göre gruplandırılan metafor ve deyimler, deneysel çalışmada ve deney sonrası son testlerde kullanılacaklar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Örneğin öfke ile ilgili göstergelerden “surat asmak” deyimini, deneysel çalışma sırasında verilirken aynı kavramsal anahtarla ilişkilendirilebilecek “yüzünü sallandırmak” deyimini son testte kullanılmak üzere seçilmiş ve uygulamada bu deyimle ilgili herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Çalışmada bu şekilde belirlenen 35 metafor ve 70 deyim öğretilmesi hedeflenmiştir.

3.4. Uygulama

Çalışmaya, ilgili göstergelerin sayısı bakımından ikinci sırada bulunan mutluluk duygusuyla ilgili metafor ve deyimlerle başlanmıştır. Üzüntü göstergeleri, sayı bakımından ilk sırada olduğu hâlde, öğrencilerin konuyla ilgili belli bir aşinalık kazanmadan karşılaşmaları durumunda bocalayabilecekleri düşünülerek sona alınmıştır. Mutluluk ve üzüntü göstergeleriyle ilgili etkinliklerin uygulamada art arda yer almaması, iki duygunun karşılaştırmalara elverişli yapısı nedeniyle yapılan geri dönüşler aracılığıyla mutlulukla ilgili metafor ve deyimlerin hatırlanmasına da yardımcı olmuştur.

Mutluluk, öfke, üzüntü biçiminde adlarla ifade edilmesine rağmen duygular, aralarında çeşitli ince ayrımlar bulunan duygu durumlarının bir toplamı olarak düşünülebilir. Bu nedenle etkinliklerin ilk aşamasında öğrencilere mutluluk, öfke, üzüntü duygularıyla ilişkili, bir anlamda bütünü oluşturan ya da bütünün farklı yönlerini temsil eden diğer duygularla ilgili bilgiler ve buna yönelik söz varlığı kazandırılmaya çalışılmıştır. Böylece sözgelimi mutluluk ile keyif, haz, zevk, huzur, rahatlık, eğlence gibi kavramların ilişkisi kavratılarak buradan hareketle özelde mutluluğun, genelde duyguların karmaşık yapısı vurgulanmıştır. Duyguların başka bir özelliği de dereceli olmalarıdır. Çok sevdiğimiz bir insanı kaybettiğimizde duyduğumuz üzüntü ile sevilen bir eşya kaybedildiğinde duyulan üzüntü aynı değildir. Buradan hareketle bu ilk aşama etkinliklerde duyguların dereceli yapısını kavratmaya yönelik çalışmalara da yer verilmiştir. Bu yolla öğrencilerin duygunun farklı derecelerini ifade eden söz ve kavramlara da duyarlı hâle gelmeleri hedeflenmiştir.

İkinci aşama etkinliklerde duygulara eşlik eden davranış ve tepkilerin belirlenmesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Duyguların ifadesindeki tepkiler kavramsal anahtarların belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Örneğin “zıplama” tepkisi doğrudan MUTLULUK YERDEN YUKARIDA OLMAKTIR kavramsal anahtarı ile ilişkilidir. Benzer şekilde “gülme, kahkaha atmak” göstergeleri MUTLULUK YERİNE GÜLME kavramsal anahtarıyla bağlantılıdır. Bu nedenle öğrencinin, dilsel ifadeler ve kavramsal anahtarlardan önce bunlarla ilişkili davranış ve tepkilerin bilgisine ulaşması konunun daha iyi kavranmasına da zemin hazırlamıştır. Ayrıca imgeleme ve canlandırmaya dayalı olarak yürütülen bu tip uygulamalar eğlenceli olması, herhangi bir hazırlık ve malzeme gerektirmemesi bakımından da son derece verimli olmuştur. Bunun yanı sıra canlandırmalar ilk bakışta üzüntü duygusuyla eşleştirilebilecek “ağlamak” tepkisinin mutluluğun ifadesinde de kullanılabilceğini göstermiştir. Hazırlık etkinliği olarak da nitelendirilebilecek bu çalışmalarda temel olarak şu hedeflere

ulaşmak amaçlanmıştır: Duygunun karmaşık yapısını kavratmak, duygunun dereceli yapısını kavratmak, duygunun dilsel olarak ifade edilişindeki çeşitliliği kavratmak, söz varlığını zenginleştirmek, duyguyu doğuran durumları kavratmak, duygunun insan ruhu ve bedenindeki etkilerini kavratmak.

Hazırlık olarak nitelendirilebilecek bu etkinliklerden sonra metafor ve deyimlerle ilgili etkinliklere geçilmiştir. Etkinlikler, günlük hayatta daha sık kullanılması, buna bağlı olarak öğrenciler tarafından daha rahat kavranacak olması düşüncesiyle önce metafor, daha sonra deyim ile ilgili olanlar şeklinde sıralanmıştır. Böylece, kavramsal anahtarlar metaforlardan hareketle kavratılarak öğrencilerin deyimlerle ilgili etkinliklere geçmeden önce konuya ilişkin bilgi sahibi olmaları da sağlanmıştır. Sözelimi öğrencilerden, “Gözlerinden mutluluk fışkırıyordu.” gibi bir cümlede önce duyguyla ilgili dilsel ifadeleri belirlemeleri, sonra da bu dilsel ifadelerden çıkarımlar yaparak kavramsal anahtarın bilgisine ulaşmaları istenmiştir. Bir başka deyişle, “fışkırmak” kelimesinin “hacmi belli olan bir kaba sığmayarak taşma” durumunu anlatmasından hareketle öğrencinin, bu cümlede mutluluğun bir sıvı biçiminde kavramsallaştırıldığını fark etmesi beklenmiştir.

Metaforlarla ilgili etkinliklerin bir sonraki aşaması, öğrencilerin doğrudan kavramsal anahtarlarla karşılaşacağı biçimde düzenlenmiştir. Sözelimi mutluluk ile ilgili etkinliklerde, öğrencilerden “Öğretmen, bahçede ders yapacağımızı söyleyince hepimize bir canlılık geldi. Annesi, ‘Arkadaşlarını eve çağırabilirsin.’ deyince Aysun’un yüzünde bir ışık belirdi. Çok istediği spor ayakkabıları alınca kanatlandı sanki. Güzel kokular, tertemiz ve aydınlık bir oda, yeni eşyalar, bunlar beni sarhoş etmeye yetti.” gibi metaforik cümlelerle liste hâlinde verilen kavramsal anahtarlar arasında uygun eşleştirmeyi yapmaları istenmiştir.

Çalışmada araştırılan konulardan biri de Kavramsal Anahtar Modeli’ne dayalı eğitimin deyim öğretiminde etkili olup olmadığıdır. Bu doğrultuda duygularla ilgili etkinliklerin ikinci bölümünde deyim etkinlikleri yer almaktadır. Metafor etkinlikleri aracılığıyla kavramsal anahtarlara ilişkin bilgi sahibi olan öğrenci, deyimlerle ilgili etkinliklerde mevcut bilgiyi harekete geçirmekte; bir anlamda pekiştirmektedir. Sözelimi mutlulukla ilgili deyim etkinliğinde, öğrencilerden liste hâlinde verilen deyimleri, metafor etkinliklerinde hazırladıkları Kavramsal Anahtar Tablosu’nu kullanarak tasnif etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin ikili gruplar hâlinde çalışmalarına izin verilen bu etkinlikte, 20 deyim yer almıştır. Bunlardan “cana can katmak, içini ısıtmak, içine su serpmek, gözü gönlü açılmak, düğün bayram etmek, gözleri parlamak, içi rahat etmek, dünyalar birinin olmak”

deyimleri, kavramsal anahtarlarla doğrudan ilişkilendirilebildiği, hatta bir ölçüde ortak kelimelerden oluştuğu için en kolay sınıflandırılanlar olmuştur. Bunu imgelelenebilir deyimler olarak nitelendirebileceğimiz “dört köşe olmak, koltukları kabarmak, ağzı kulaklarına varmak” deyimleri takip etmiştir. “Yüzünde güller açmak” deyimi, gül kelimesinin olumlu çağrışımları ve ses bakımından gülmek eylemini hatırlatması sebebiyle ufak bir yönlendirme ile rahatlıkla açıklanmıştır. “Baş döndürmek” deyimi ile MUTLULUK KENDİNDEN GEÇMEKTİR, NE YAPTIĞINI BİLMEMEKTİR arasında ilk bakışta ilgi kurulamamıştır. “Bastığı yeri bilmemek” deyimi MUTLULUK KENDİNDEN GEÇMEKTİR, NE YAPTIĞINI BİLMEMEKTİR ile MUTLULUK YERDEN UZAK OLMAKTIR, YÜKSELMEKTİR; “oh demek” deyimi ise “oh” ifadesinin rahatlatma belirtisi olması sebebiyle MUTLULUK RAHATLIKTIR, GENİŞLİKTİR, AÇIKLIKTIR; nefesle, dolayısıyla da canlılıkla ilişkisi sebebiyle MUTLULUK CANLILIKTIR, DİRİLİKTİR, YAŞAMAKTIR kavramsal anahtarlarının her ikisiyle de ilişkilendirilmiştir. Bu örneklerde öğrencilere iki ilişkilendirmenin de uygun olduğu söylenmiştir. “Sinirleri gevşemek” deyimi, sinir kelimesinin öfke ile ilgili çağrışımları nedeniyle rahatlık kavramıyla ilişkilendirilememiş, bu noktada bir ip aracılığıyla gerginlik ve gevşeklik kavramlarına açıklık getirilmiştir. İpin gergin olduğunda daha çok ses çıkaracağı, dış etkenlerden daha çabuk etkileneceği, koparılmasının daha kolay olacağı gibi örnekler verilerek gerginlik ile öfke, gevşeklik ile mutluluk arasında bağ kurulmuştur. “Deliye dönmek, tat vermek, içini dökmek” deyimleriyle ilgili kavramsal anahtarlar tabloda yer almadığı için, bunlara ilişkin kavramsal anahtarlar da birtakım yönlendirmeler ile öğrenciler tarafından MUTLULUK DELİLİKTİR, MUTLULUK YİYECEKTİR, MUTLULUK HAFİFLETMEKTİR biçiminde ifade edilmiştir.

Öfke ile ilgili deyimlerde kavramsal anahtarların arka planındaki tepki, davranış ve fiziksel değişimlerle ilgili cümleler verilerek öğrencilerin deyimlerle bu cümleler arasında ilgi kurması sağlanmıştır. Etkinlikte yer alan deyimlerden “gözünü kan bürümek, kaşlarını çatmak, surat asmak, gözü dönmek, diş bilemek, gözlerini devirmek, gözü kararmak, sinirleri gerilmek, dik dik bakmak, ağzına geleni söylemek” deyimleri ilgili tepki ve davranışlarla kolayca eşleştirilmiştir. “Burnunun yeli harman savurmak” deyimi, yel ve harman kelimeleri açıklandıktan sonra şiddetli nefes alıp verme ile; “sinirleri boşanmak” deyimi boşanmak kelimesinin açıklanmasıyla kontrolünü kaybetmekle ilişkilendirilmiştir. “Ateş püskürmek” deyimi hem yüz ya da gözün kızarması hem de bağırıp çağırma ile bağlantılı olarak düşünülmüştür. “Kan beynine sıçramak” deyimi küçük bir yönlendirme

dirme ile yüz ya da gözün kızarması, “küplere binmek, hop oturup kalkmak” deyimleri de bu ifadelerin canlandırılması neticesinde abartılı hareketler yapmak ile, “gözlerini devirmek” deyimini de yine canlandırma sonucunda bakışların sertliği ile eşleştirilmiştir.

Üzüntü ile ilgili deyim etkinliğinde, deyimler kavramsal anahtarlar göre gruplanarak öğrencilerden, deyimlerin yer aldığı cümlelerde üzüntü duygusunun nasıl tarif edildiğini belirtmeleri istenmiştir. Mutluluk ve öfke ile ilgili deyimler herhangi bir bağlam içinde olmaksızın sunulurken üzüntü deyimleri hem deyimlerin fazlalığı hem de bunlarla ilişkili kavramsal anahtarların çokluğu nedeniyle cümle bağlamında verilmiştir. Etkinlikte 35 deyim yer almıştır. Bu deyimleri şöyle sıralamak mümkündür: belini bükmek, dünya başına yıkılmak, içine oturmak, yüreği kaldırmamak, başını belaya sokmak, belaya çatmak, ağzını bıçak açmamak, arpacı kumrusu gibi düşünmek, huzur kalmamak, rahatı kaçmak, içi içini yemek, başından aşağı kaynar sular dökülmek, içi cız etmek, yürek kanatmak, can evinden vurmak, işkence çektirmek, başını taştan taş vurmak, burnundan gelmek, hayal kırıklığına uğramak, umduğunu bulamamak, yüzünden düşen bin parça olmak, içine kapanmak, boğazına dizilmek, yüreği sıkışmak, dünya başına dar gelmek, içini karartmak, dünya gözüne zindan görünmek, kararlar bağlamak, yas tutmak, akli başından gitmek, burnunun direği sızlamak, gözleri dolmak, beti benzi sapsarı olmak, zehir olmak, tat vermemek. Üzüntü deyimleri etkinliğinde öğrencilerden yeri geldikçe mutluluk deyimleriyle karşılaştırma yapmaları istenmiştir. Çalışmada yer alan “başını belaya sokmak, belaya çatmak, huzur kalmamak, rahatı kaçmak, yas tutmak, zehir olmak, tat vermemek, işkence çektirmek” deyimleri, deyim yapısında bulunan bela, huzur, yas, zehir, işkence gibi kelimelerin yardımcıyla; “gözleri dolmak, beti benzi sapsarı olmak” deyimleri öğrencilerin aşına olmaları nedeniyle rahatlıkla yorumlanabilmiştir. “Belini bükmek, dünya başına yıkılmak” gibi deyimlerin yorumlanmasında bu ifadelerin imgelenebilir olmasından hareket edilerek öğrencilerden “beli bükülmüş, dünya başına yıkılmış bir insan” figürü düşünmeleri istenmiştir.

Öğrenciler mutluluk ve öfke ile ilgili deyimlerle ilk olarak herhangi bir bağlam içinde olmaksızın karşılaşmışlardır. Bunun olumsuz etkilerini azaltmak, daha da önemlisi deyimlerin genel olarak mutluluk, üzüntü ya da öfkenin dışında özelde hangi durumların anlatımında kullanıldığını kavratmak üzere boşluk doldurma ve doğru-yanlış tipinde çalışmalara da yer verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Uygulama sonuçlarını değerlendirmek üzere beş farklı veri toplama araçından yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarının kapsam geçerliliği uzman görüşü alınarak sağlanmıştır. Testlerin her birine ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları aşağıda araç içinde verilmiştir.

Duygu Metaforlarını Hatırlama Testi (DMHT, Croanbach Alfa: .76): Bu testte mutluluk, üzüntü ve öfke duygularının ifadesinde kullanılan metaforlardan deneysel çalışma sürecinde ele alınanlar yer almaktadır. Açık uçlu 10 maddeden oluşan testin amacı, deney ve kontrol grupları arasında metaforları hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmektir.

Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi (DDHT, Croanbach Alfa: .97): Bu testte mutluluk, üzüntü ve öfke duygularının ifadesinde kullanılan deyimlerden deneysel çalışma sürecinde ele alınanlar yer almaktadır. Açık uçlu 9 maddeden oluşan testin amacı, deney ve kontrol grupları arasında deyimleri hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmektir.

Duygu Deyimlerini Yorumlama Testi (DDYT, Croanbach Alfa: .95): Bu testte mutluluk, üzüntü, öfke duygularının ifadesinde kullanılan deyimlerden deneysel çalışma sürecinde ele alınmayanlar yer almaktadır. Açık uçlu 9 maddeden oluşan testin amacı, mevcut bilginin ilk defa karşılaşılan deyimleri yorumlama sürecindeki etkisi bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmektir.

Mini Metin Bağlamında Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi (MMB-DDHT, Croanbach Alfa: .96): Bu testte mutluluk, üzüntü, öfke duygularının ifadesinde kullanılan deyimlerden deneysel çalışma sürecinde ele alınanlar yer almaktadır. Çoktan seçmeli 9 maddeden oluşan testin amacı, benzer duyguların ifadesinde kullanılan deyimler arasındaki ince ayrımları belirleme, belli bir duygu durumunu tam olarak yansıtan deyim bulma bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmektir.

Deyim Yorumlama Testi (DYT, Croanbach Alfa: .89): Bu testte duygu bütüncesi dışında kalan, dolayısıyla deneysel çalışmada da ele alınmayan deyimler yer almaktadır. Açık uçlu 15 maddeden oluşan testin ilk 10 sorusu organ adlarıyla kurulan deyimleri, son 6 sorusu ise kapalı olarak nitelendirilebilecek deyimleri yorumlamaya yöneliktir. Testin amacı, duygu bütüncesinden hareketle edinilen deyim bilgisinin duygu alanı dışındaki deyimleri yorumlama konusunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ölçmektir.

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgular araştırma problemleri etrafında sunularak tartışılacaktır.

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

Bu sorunun analizinde, son test olarak kullanılan DMHT'den elde edilen veriler değerlendirilecektir. Bu testte deneysel çalışma sürecinde ele alınan “geniş, ışık, kanatlanmak (mutluluk), çökmek, yaralamak, paramparça olmak, ağır (üzüntü), esip yağıp gürelemek; köpürdü, öfkeyi tedavi etmek” metaforları yer almaktadır. Gruplar arasında metaforları hatırlama bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin DMHT toplam puan ortalamaları ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Buna göre; deney grubu öğrencilerinin, Kavramsal Anahtar Modeli aracılığıyla öğrendikleri metaforları hatırlama oranları %93,75; kontrol grubu öğrencilerinin ise %88,13'tür. Bu, metaforlara ilişkin dil becerileri açısından [$t(30) = 2.166, p < .05$] deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

DMHT sonuçlarına göre deney grubu, testte yer alan 10 sorudan ortalama 9,37'sini; kontrol grubu ise 8,93'ünü doğru cevaplandırmıştır. Her iki grupta da en çok ÜZÜNTÜ YERE YAKIN OLMAKTIR kavramsal anahtarıyla ilgili “çökmek” metaforunda hata yapılmıştır. Bu metafor, “yaşlanıp ölme” biçiminde yorumlanmıştır. “Babam geniş bir adamdır, kolay kolay keyfini kaçıramazsınız.” bağlamında verilen “geniş” metaforu, “şişman, iri” biçiminde literal doğrultuda ya da “cesur, sağlam” biçimlerinde yorumlanmıştır. “Esti, yağdı, güreledi; sonra da kapıyı çarpıp çıktı.” cümlesindeki “esmek, yağmak, gürelemek” metaforu havanın durumu ile ilişkilendirilerek literal bağlamda açıklanırken, “bu davranışın arkadaşlığımızı yaralayabilir.”, “Öfkeni tedavi etmeye çalışmalısın.” bağlamlarında verilen “yaralamak” ve “öfkeyi tedavi etmek” metaforları “tamamen bitirmek” gibi keskin yorumlara neden olmuştur. Fakat genel olarak değerlendirildiğinde grupların metaforları hatırlama ve yorumlama bakımından başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Bu başarının nedeni ise büyük ölçüde, bu tür ifadelerin günlük dilde sık kullanılıyor olması, buna bağlı olarak öğrencilerin söz konusu metaforlara aşinalık düzeyinin yüksekliğidir.

İkinci Alt Problem: Kavramsal Anahtar Modeli'ne dayalı olarak öğretim yapılan grup (deney grubu) ile geleneksel öğretim yapılan grup (kontrol grubu) arasında, duygularla ilgili deyimleri hatırlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu sorunun analizinde, son test olarak kullanılan DDHT'den elde edilen veriler değerlendirilecektir. DDHT'de deneysel çalışmada yer alan "gözü gönlü açılmak, yüzünde güller açmak, içini dökmek (mutluluk), surat asmak, diş bilemek, dik dik bakmak (öfke), başından aşağı kaynar sular dökülmek, burnunun direği sızlamak, boğazına dizilmek (üzüntü)" deyimleri bulunmaktadır. Öğretim süreci sonunda deney gurubu öğrencilerinin puan ortalamaları %97,91; kontrol grubu öğrencilerinin ise %76,38'dir. İlişkısiz ölçümler t-testi sonucunda her iki grup arasında çalışmada yer alan duygu deyimlerini hatırlama bakımından [$t(30) = 5.921, p < .05$] deney gurubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Deney grubu, testte yer alan 9 sorudan ortalama 8,81'ini, kontrol grubu ise 6,87'sini doğru cevaplandırmıştır. Deney grubunda cevaplanamayan sorular "burnunun direği sızlamak, boğazına dizilmek, içini dökmek" deyimlerine ilişkindir. Bu grupta hata sayısı yalnızca 3 olduğu için herhangi bir soruda yoğunlaşma tespit etmek mümkün değildir. Kontrol grubunda hata sayısı 34'tür. Kontrol grubunda en çok "başından aşağı kaynar sular dökülmek" deyiminde hata yapılmıştır. Bu deyim verilen cevaplar şöyledir: Korkmak (3), rahatlamak ve korkmak (1), meraklanmak (1), sinirlenmek (1), içi boşalmak (1), boş (1). Öğrenciler test öncesinde soruları cevapsız bırakmalarını konusunda bilgilendirildikleri hâlde 1 öğrenci cevap sütununu boş bırakmış; 1 öğrenci "içi boşalmak" biçiminde, deyim kullanımıyla tamamen bağımsız bir cevap vermiş⁶; 1 öğrenci deyim, "rahatlamak ve korkmak" biçiminde birbirleriyle ilişkili olmayan kavramlarla açıklamış; diğer öğrenciler ise deyim, "korkmak, sinirlenmek, meraklanmak" gibi kavramlarla izah etmiştir. Bunlar arasında "korkmak, sinirlenmek, meraklanmak (endişe etmek anlamında düşünüldüğünde)" açıklamaları, deyim "üzüntülü veya kötü bir olay karşısında birdenbire büyük bir sıkıntı duymak" biçimindeki kullanımıyla ilişkilendirilebilirse de burada öğrenciler deyim temel olarak ilişkili olduğu "üzüntü" duygusuyla ilgili vurguyu yakalayamamışlardır. Aslına bakılırsa öğrenciler, deyim içinde geçtiği cümle aracılığıyla olumsuz bir durumun betimlendiğini hissetmekte, fakat deyim anlamına odaklanmak yerine deneyimleri ve hayal güçleriyle bağlamı, farklı durumları da içine alacak şekilde genişletmektedirler.

Öğrencilerin "diş bilemek" deyimini açıklamada kullandıkları ifadeler ise "arkasını dönmek (2), küsmek (1), kötü (1), dışlamak (1), suç vermek (1)"⁷ şeklindedir. Cevaplarda, deyim "kötülük yapmak için fırsat beklemek, hıncını gösterir bir durum almak" anlamlarıyla ilişkilendirilebilecek ifadeler yer almakla birlikte bunlar, öğrencilerin deyim anlamına ilişkin çok genel

bir tahminde bulduklarını, bu genel tahminden yola çıkarak yorum yaptıklarını göstermektedir. Daha açık bir ifadeyle, öğrenciler “Bütün arkadaşları ona dış biliyor.” bağlamından arkadaşlık ilişkilerine dair bir sorunun varlığı mesajını almakta, böyle bir durumda kendi tutum ve davranışlarının ne olduğunu düşünerek bunlardan örnek vermektedirler.

Testte yer alan deyimlerden biri de “burnunun direği sızlamak”tır. Bu deyimle ilişkin açıklamalar “korkmak (5), meraklandırmak (1)” biçimindedir. Burada da “Film hepimizin burnunun direğini sızlattı.” cümlesindeki “film” kelimesi öğrencilere deyimden korku ya da merak kavramlarıyla ilgili olduğunu düşündürmüştür. Yukarıdaki örneklerle birlikte düşünüldüğünde öğrencilere yardımcı olmak amacıyla, daha çok ipucu niteliğinde oluşturulan bağlamlar, aynı zamanda yanıltıcı da olabilmekte; öğrenciler geçmiş yaşantıları, zihinlerindeki çağrışımsal ilişkiler gibi etkenlerle niyet edilenin dışında bağlamlar oluşturarak yorumlarını bu doğrultuda yapabilmektedir.⁸

Testte yer alan deyimlerden açıklamasında en çok hata yapılanlardan biri de “dik dik bakmak”tır. Bu deyim “çok iyi bakmak (dikkatlice bakmak), iyice bakmak (2), gözünü ayırmamak, gözleri dalmak” biçiminde açıklanmıştır. “Annem kardeşime dik dik baktı.” bağlamında verilen deyim, öğrenciler tarafından öfke duygusuyla bağlantısız biçimde izah edilmiştir. “Gözleri dalmak” açıklamasını bir kenara bırakacak olursak diğer dört cevap, muhtemelen “dik dik” ikilemesinin etkisi sonucu, bakma eyleminin pekiştirilmesiyle ilgili kavramlarla ifade edilmiştir.

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

“İçini dökmek” deyimini bir öğrenci tarafından cevapsız bırakılmış, iki öğrenci tarafından “üzülmek” biçiminde açıklanmıştır. Deyimin üzüntü duygusuyla ilişkilendirilmesinde “dökmek” kelimesinin olumsuz çağrışımlarının etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu deyim, deney grubunda

da bir öğrenci tarafından hatalı açıklanmıştır. Deney grubundaki öğrenci “Keşke demeseydim, sinirlendi.” biçiminde bir açıklama yaparak bir “iç dökme” eylemi sonrasında yaşanabilecek pişmanlığa odaklanmakta, davranışının arkadaşını sinirlendirebileceğini düşünerek kendisini ona ihanet etmiş saymaktadır.

Testte “Biraz dolaştık, gözümüz gönlümüz açıldı.” cümlesiyle verilen “gözü gönlü açılmak” deyimini ise bağlamda yer alan sebep-sonuç ilişkisinden sebep kısmına odaklanılarak “dışarı çıkmak, dışarıyı görmek” biçiminde açıklanmıştır. “Surat asmak” deyimini 1 öğrenci tarafından boş bırakılırken, “yüzünde güller açmak deyimini” bütün öğrenciler tarafından doğru yorumlanmıştır. Bunda, elimizde herhangi bir istatistiksel veri olmamakla birlikte, muhtemelen deyim kullanım sıklığı ve buna bağlı olarak öğrencilerin deyimlere aşinalık durumları etkili olmuştur.

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

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

Üçüncü Alt Problem: Kavramsal Anahtar Modeli’ne dayalı olarak öğretim yapılan grup (deney grubu) ile geleneksel öğretim yapılan grup (kontrol grubu) arasında, duygularla ilgili deyimleri yorumlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu alt sorunun analizinde, son test olarak kullanılan DDTY’den elde edilen veriler değerlendirilecektir. DDTY’te deneysel çalışmada yer almayan “yüreği hafiflemek, etekleri zil çalmak, ayakları yerden kesilmek (mutluluk), cini cinini yemek, yüzünü sallandırmak, diş gıcırdatmak (öfke), ağrısına gitmek, ateş düşmek, tavan başına çökmek (üzüntü)” deyimleri bulunmaktadır. Öğretim süreci sonunda deney gurubu öğrencilerinin puan ortalamaları 77,08; kontrol grubu öğrencilerinin ise 52,77’dir. İlişkisiz ölçümler t-testi sonuçlarına göre, deneysel çalışmada yer alamayan duygu deyimlerini yorumlama bakımından $[t(30) = 4.452, p < .05]$ deney gurubunun lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Deney grubu, testte yer alan 9 sorudan ortalama 6,93’ünü, kontrol grubu ise 4,75’ini doğru cevaplandırmıştır. Deney grubunda toplam hata sayısı 33, kontrol grubunda 68’dir. Her iki grupta da en çok “ayakları yerden kesilmek” deyiminde hata yapılmıştır. Bu deyim deney grubunda “biri tarafından kırılmak (2), korkmak (2), üzülp bir daha görüşmemek, yerden uzaklaşmak, bir yere oturup ayakları havada kalmak, bıkkınlık sonucu uğraşmaktan vazgeçmek” biçiminde; kontrol grubunda üzümek/üzülmek (5), ayağını yerden kesmek (2), burnundan getirmek, sıkıntıya sokmak, kötü olmak, konuşmak, artık gelmemek, sinirlendirmek, heyecanlanmak” biçiminde yorumlanmıştır. Kontrol grubunda bir öğrenci cevap vermemiştir. Çok açık bir şekilde MUTLULUK YERDEN UZAK OLMAKTIR, YÜKSELMEKTİR kavramsal anahtarıyla ilişkili olmasına rağmen hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencileri deyim olumsuz kavramlarla açıklama yoluna gitmiştir. Bunda deyimde yer alan “kesilmek” kelimesi etkili olmuştur. Ayrıca deyim her iki grupta da “ayakların gerçekten yerden kesilmesi” biçiminde literal olarak yorumlanmıştır. Bu noktada dikkat

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

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

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

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

düşmek” deyimidir. Bu deyim de “ateş” kelimesi nedeniyle her iki grupta “üzülmek, korkmak, endişelenmek, meraklanmak” gibi kavramlar ile açıklanmıştır.

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

Dördüncü Alt Problem: Kavramsal Anahtar Modeli’ne dayalı olarak öğretim yapılan grup (deney grubu) ile geleneksel öğretim yapılan grup (kontrol grubu) arasında, aynı duygunun ifadesinde kullanılan deyimler arasındaki ince ayrımları fark etme bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu sorunun analizinde, MMBDDHT’den elde edilen veriler değerlendirilecektir. MMBDDHT’de deneysel çalışmada yer alan “yüzünde güller açmak, içini ısıtmak, bayram etmek, gözü gönlü açılmak, dünyalar birinin olmak, içine su serpmek, gözleri parlamak, ağzı kulaklarına varmak, deliye dönmek, koltukları kabarmak, bastığı yeri bilmemek, zevkten dört köşe olmak (mutluluk), kaşlarını çatmak, sınırları boşanmak, kan beynine sıçramak, ağzına geleni söylemek, sınırları gerilmek, gözü dönmek, birbirine girmek, burnunun yeli harman savurmak, diş bilemek, gözü kararmak, surat asmak, sinir küpü olmak (öfke), can evinden vurmak, gözleri dolmak, ağzının tadı kalmamak, dünya gözüne zindan görünmek, yüreği sıkışmak, canı sıkılmak, içi cız etmek, içine oturmak, burnundan gelmek, dünya başına dar gelmek, belini bükmek, içi içini yemek (üzüntü)” deyimleri bulunmaktadır. Öğretim süreci sonunda deney gurubu öğrencilerinin puan ortalamaları 61,80; kontrol grubu öğrencilerinin ise 24,30’dur. İlişkisz ölçümler t-testi sonuçlarına göre aynı duygunun ifadesinde kullanılan deyimler arasındaki ince ayrımları ayırt etme bakımından [$t(30) = 5.761$, $p < .05$] deney gurubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu, testte yer alan 9 sorudan ortalama 5,56’sını, kontrol grubu ise 2,18’ini doğru cevaplandırmıştır. Deney grubunda toplam hata sayısı

55, kontrol grubunda 109'dur. Deney ve kontrol grupları hata oranı bakımından en çok "Ahmet Bey, fakir bir adam. Kalabalık bir ailesi var. Zengin olma ümidiyle yılbaşında piyango bileti aldı. Ailece televizyon seyrederken büyük ikramiyenin kendisine çıktığını öğrendi. 'Yaşasın, zengin olduk!' diye bağırınca evdekiler de sevinç çığlıkları atarak hoplayıp zıplamaya başladı." mini metni bağlamındaki deyimlerle ilgili soruda birbirine yaklaşmıştır. Burada her iki gruptaki öğrenciler de mini metin bağlamındaki "sevinç çığlıkları atarak hoplayıp zıplamak"la ilgili kısmı gözden geçirerek "dügün bayram etmek" deyimini yerine sırasıyla "gözü gönü açılmak (D-3/K-5), yüzünde güller açmak (D-2/K-2), içini ısıtmak (D-2/K-1)" deyimlerini işaretlemiştir.

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

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

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

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

Beşinci Alt Problem: Kavramsal Anahtar Modeli’ne dayalı olarak öğretim yapılan grup (deney grubu) ile geleneksel öğretim yapılan grup (kontrol grubu) arasında, duygu alanı dışındaki deyimleri yorumlama bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu alt problemin analizinde, Deyim Yorumlama Testi'nden elde edilen veriler değerlendirilecektir. Organ adları ile ilgili 10, nispeten kapalılık özelliği taşıyan 5 olmak üzere toplam 15 deyimden oluşan bu testte, deneysel çalışma sürecinde yer almayan “el ayak çekilmek, göz açtırmamak, ağzına bakmak, burnu sürtülmek, ayak kesmek, dizlerinin bağı çözülmek, diline dolamak, kafa patlatmak, göbeği çatlamak, kulak kabartmak, tükürdüğünü yalamamak, sudan çıkmış balığa dönmek, körler mahallesinde ayna satmak, kendi yağıyla kavrulmak, daldan dala konmak” deyimleri bulunmaktadır. Öğretim süreci sonunda deney gurubu öğrencilerinin puan ortalamaları (49.16), klasik öğretimle devam eden kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları ise (40.83)'tür. İlişkisiz ölçümler t testi sonuçlarına göre duyu alanı dışındaki deyimleri yorumlama bakımından [$t(30) = 1.676, p>.05$] anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu da belli bir konuda kazanılan kavramsal anahtar farkındalığının başka konulara genellenmesiyle ilgili ileri araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

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

1. Kavramsal Anahtar Modeli, ana dilde metafor öğretimi açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmakla birlikte her iki grupta da başarı oranı yüksek çıkmıştır. Bu durum büyük ölçüde, metaforların günlük dilde sık kullanılıyor olmasına bağlıdır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri günlük hayatta sıkça duydukları, bir başka deyişle zaten aşına oldukları bu ifadeleri anlamakta herhangi bir güçlük çekmemişlerdir. Ancak buradan, metaforların öğretimi için özel bir çaba harcanmasına gerek olmadığı sonucu çıkarılmamalıdır. Duygu alanına ilişkin metafor ve deyimleri ele alan bu çalışmada, metaforlar ilgili oldukları duygulara dair kavramsal anahtarlar hakkında bir ön farkındalık oluşturmak üzere kullanılmıştır. Bu hazırlayıcı çalışmalar, şüphesiz deyim öğretimine yönelik etkinliklerin başarıya ulaşmasında olumlu rol oynamıştır.
2. Kavramsal Anahtar Modeli, ana dilde deyim öğretimi açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu farklılık, uygulama sırasında kullanılan deyimleri hatırlama konusunda ortaya çıkmıştır. *Duygu Deyimlerini Hatırlama*

*Testi'*nden elde edilen veriler, Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda eğitim alan deney grubu öğrencilerinin, öğrendikleri deyimleri klasik yöntemle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi hatırladığını ortaya koymuştur.

3. Çalışmanın ortaya koyduğu en önemli sonuçlardan biri de belli bir alanda kazanılan kavramsal anahtar farkındalığının aktarılabilme durumuna ilişkindir. Bunu araştırmak üzere gruplara *Duygu Deyimlerini Yorumlama Testi* uygulanmıştır. Testte, duygularla ilgili olmakla birlikte deneysel çalışmada bulunmayan deyimlere yer verilmiştir. Test sonuçları, bu konuda da deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, belli bir kavramsal anahtara ilişkin farkındalığın, o kavramsal anahtarla ilgili çok sayıda deyimden önce karşılaşılmamış olsa da doğru olarak yorumlanabildiğini göstermesi bakımından önemlidir.
4. Çalışmanın başka bir sonucu, belli bir konuyla ilgili deyimler arasındaki ince ayrımları fark etme bakımından grupların karşılaştırılmasına ilişkindir. *Karşılaştırmada Mini Metin Bağlamında Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi* kullanılmıştır. Test sonuçları, Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda eğitim alan deney grubu öğrencilerinin, yakın anlamlı deyimler arasındaki ince ayrımları, klasik yöntemle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi ayırt ettiğini ortaya koymuştur.
5. Çalışmada belli bir konuda kazanılan kavramsal anahtar farkındalığının o konu dışındaki alanlarda etkinliği de araştırılmıştır. Bu amaçla *Deyim Yorumlama Testi* uygulanmıştır. Testte gruplardan, organ adlarının yanı sıra nispeten kapalı deyimlerin yer aldığı cümleleri yorumlamaları istenmiştir. Burada içerik bakımından duygu alanının tamamen dışında deyimler verilerek öğrencilerin deneysel çalışmada elde ettikleri kazanımları farklı alanlara aktarabilme becerileri ölçülmüştür. Ancak bu konuda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu da kavramsal anahtar farkındalığı oluşturulmak istenen konuya yönelik ayrı etkinlikler düzenlemek gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.
6. Çalışmada 8 haftalık sürede metaforlara ilişkin 35, deyimlere ilişkin 71 etkinliğe yer verilmiştir. Resimlerle ya da hikâyelerle yapılan deyim öğretimi ile karşılaştırıldığında, Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda yapılan eğitimin az zamanda çok sayıda deyim öğretilmesine imkân sağladığı görülmüştür.

7. Gruplar arasındaki farklılığı oluşturan önemli etkenlerden biri de bağlama ilişkin ipuçlarının değerlendirilmesi konusunda ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, özellikle hazırlık niteliğindeki çalışmalarla deyimlerin arka planındaki “ÖFKE YERİNE KAŞLARI ÇATMA, DİŞLERİ SIKMA” gibi metonimleri ve “ÜZÜNTÜ AŞAĞIDADIR, MUTLULUK YUKARIDADIR” gibi metaforları bir resim ya da bir durumun betimlenmesi şeklinde zihinlerine yerleştirmektedir. Bağlam bilgisinin bir parçası olan bu resim ve durumlar, karşılaşılan deyim cümle içindeki sınırlı bağlamını zenginleştirmekte; öğrencinin yalnızca cümledeki bağlamdan değil, daha önce oluşan bağlamdan da yararlanarak deymi yorumlamasını beraberinde getirmektedir. Bu durum deney grubu lehine farklılık yaratmaktadır.
8. Hata analizinin ortaya koyduğu sonuçlardan biri de kontrol grubu öğrencilerinin bağlamı ilk göze çarpan veriler doğrultusunda değerlendirdiğidir. Bunun sebebi muhtemelen kontrol grubundaki öğrencilerin az çaba harcamalarıdır. Oysa deney grubu öğrencileri, uygulama sırasında adeta bir matematik problemi çözer gibi deyim çözümleme deneyimi kazandığı için kendilerine daha çok güvenmekte, deyim yerindeyse pes etmemektedir. İki grup arasında farklılık yaratan faktörlerden biri olarak bu psikolojik etkiyi de dikkate almak gereklidir.
9. Deyim öğretimi söz konusu olduğunda kavramsal anahtarlar kadar deyimleri oluşturan kelimeler de önemlidir. Kavramsal anahtarların çok açık olduğu durumlarda bile, “ayakları yerden kesilmek” örneğinde olduğu gibi, deymi oluşturan kelimelerin çağrışımları hatalı yorumlara neden olabilmektedir.
10. Deyim öğretiminde dikkate alınması gereken bir başka husus da dilbilgisel yapılardır. ÖFKE DELİLİKTİR kavramsal anahtarıyla ilişkili “cini cinini yemek” deyiminin dilbilgisel yapıdaki benzerlik dolayısıyla üzüntü ile ilgili “içi içini yemek” deymiyle bağdaştırılmış olması kavramsal anahtarlara ilişkin bilginin tek başına yeterli olmayabileceğini göstermektedir.

Sonuçları genel olarak değerlendirecek olursak Kavramsal Anahtar Modeli'nin metafor ve deyim öğretimi konusunda etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ancak modelin uygulanışı, hangi yaş ve sınıf düzeyinde hangi kavramsal anahtarlar ve deyimlere yer verilebileceği, özellikle de modelin Türkçe dersi müfredatına nasıl yerleştirilebileceği konusunda başka çalışmalara ihtiyaç vardır. Bunun dışında Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda yapılan öğretimin figüratif dil becerilerinin gelişimi yanında diğer dil bece-

rilerinin gelişimine nasıl katkı sağladığı da araştırılmalıdır. Bu çalışmada duygularla ilgili metafor ve deyimlerden hareket edilmiş olmasına rağmen, kullanım sıklığı ve sayıca çokluğu göz önünde bulundurularak başta organ adlarıyla kurulan deyimler üzere sayılar, renkler, bitki ve hayvan adlarıyla kurulan deyimlerle ilgili olarak Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda bir çerçeve oluşturulmasında da fayda vardır.

Teşekkür: Bu çalışmanın ortaya çıkmasındaki rehberliği dolayısıyla Hocam Prof. Dr. Leylâ Karahan'a teşekkür ederim.

Açıklamalar

- ¹ Bu çalışmada figüratif dil, her türlü söz figürü ile deyim, atasözü gibi kalıplaşmış ifadeleri içine alan bir çerçeve terim olarak; literal ise bir ifadenin “bilinen, en çok kullanılan ve bağlamdan bağımsız olarak ilk akla gelen anlam”ını karşılamak üzere kullanılmaktadır. İki terim arasında, sınırları keskin bir biçimde belirlenebilen bir zıtlık ilişkisi yerine birbirlerini daha anlaşılır kılmaya yarayan bir eşlik ilişkisi olduğu düşünülmüştür.
- ² Gökhan Yavuz Demir tarafından dilimize kazandırılan bu çalışma, *Metaforlar, Hayat, Anlam ve Dil* adıyla, 2005 yılında Paradigma Yayınları'ndan çıkmıştır.
- ³ Metafor, kimi kaynaklarda genel olarak mecaz karşılığında kimi kaynaklarda ise bir söz figürü olan istiare ve teşbihbeliği karşılamak üzere kullanılmaktadır. Çalışmamızı temellendirdiğimiz literatüre sadık kalınarak burada metafor, istiare ve teşbihbeliği kapsar biçimde kullanılmaktadır.
- ⁴ Türkçenin kavram sisteminin belirleyici özellikleri için bk. Aksan 1998a: 183-187, 1998b: 218-220”ye başvurulabilir.
- ⁵ Bu noktada “O hâlde neden bir kavramsal metonimi teorisi yok?” sorusu akla gelebilir. Radden ve Kövecses, bu hususla ilgili olarak “Towards a theory of conceptual metonymy” başlıklı çalışmalarında Lakoff’un (1987) “idealize edilmiş bilişsel modeller (idealized cognitive models-ICMs)” çerçevesinin metonimiye de içine alacak bir yaklaşım getirdiğini belirtmekte ve kendi teorilerini Lakoff’un “idealize edilmiş bilişsel modeller” yaklaşımı esasında biçimlendirmektedirler (1999: 20).
- ⁶ “İçer boşalmak” deyimini TDK *Deyimler Sözlüğü*’nde “önemi ve anlamı kalmamak” biçiminde açıklanmaktadır.
- ⁷ Öğrencilerin ifadeleri aynen alınmıştır. Burada “arkasını dönmek” ile “küsme”, “suç vermek” ile “suçlamak” kastedilmektedir.
- ⁸ Bu durumun iki dilli bireylere özgü nitelikler taşıyıp taşımadığı araştırılması gereken bir konudur.
- ⁹ Bu, “Kavramsal anahtar farkındalığı gelişen bir grup ile böyle bir farkındalığı olmayan bir grup arasında kapalı deyimleri yorumlama bakımından farklılık var mıdır?” sorusunu da akla getirmektedir.

Kaynaklar

- Aksan, Doğan (1998a). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- _____, (1998b). *Türkçenin Gücü*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, Mustafa (2006). "Metaphors of anger: an outline of a cultural model". *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 3 (1), 31-59.
- _____, (2006). "The container metaphor in Turkish expressions of anger". *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 3 (2), 103-124.
- Baddeley, Alan (1990). *Human memory*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boers, Frank (2000a). "Enhancing metaphoric awareness in specialised reading". *English for Specific Purposes*, 19 (2), 137-147.
- _____, (2000b). "Metaphor Awareness and Vocabulary Retention". *Journal of Applied Linguistics*, 21 (4), 553-571.
- _____, (2004). "Expanding Learners' Vocabulary Through Metaphor Awareness: What expansion, What Learners, What Vocabulary?" In M., Archard and S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (p. 211-232). Berlin: Mouten de Gruyter.
- Charteris-Black, Jonathan (2000). "Figuration, lexis and cultural resonance: A corpus based study of Malay". *Pragmatics*, 10, 281-300.
- Çetinkaya, Bayram (2006). *Türkiye Türkçesinde Mutluluk ve Üzüntü Göstergeleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lakoff, George (1987). *Women, fire, and dangerous things*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, George ve Mark Johnson (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lazar, Gillian (1996). "Using figurative language to expand students' vocabulary". *ELT Journal*, 50 (1), 43-51.
- Low, Graham (1988). "On teaching metaphor". *Applied Linguistics*, 9 (2), 25-49.
- Radden, Günter ve Kövecses, Zoltan (1999). *Towards a theory of metonymy*, In K.-U. Panther & G. Radden (Eds.), *Metonymy in language and thought* (p. 17-59). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Ying, Sheng (2007). "The role of culture in metaphor". *US-China Foreign Language*, 5, 74-81.

Teaching Metaphors and Idioms Using Conceptual Key Model

Nihal alışkan*

Abstract

Figurative language, which can be thought as a constitution of speech figures like metaphor, metonymy, and stereotypes like idioms and proverbs, is a fundamental element of both literary and daily language. Therefore, there has been a considerable increase in figurative language research. This study also deals with this subject focusing on teaching metaphor and idioms by means of the Conceptual Key Model which is based on the Conceptual Metaphor Theory. The scope of this study is to explore the efficiency of the Conceptual Key Model, particularly in metaphor and idiom teaching under the framework of emotion metaphors and idioms. The study was carried out in the province of Limburg in Belgium with 32 Turkish-Dutch bilingual pupils. The posttest experimental design was used. Data were collected using Emotion Metaphors Retention Test, Emotion Idioms Retention Test, Emotion Idioms Interpretation Test, Emotion Idioms Retention Test in the Context of Mini-Text, Idiom Interpretation Test. The independent samples t-test was used to describe the data. The following results were obtained from the study: There is statistically meaningful difference on account of both metaphor and idiom retention, and interpretation in the domain of emotions. And the Conceptual Key Model emerged an efficient method in figurative language teaching.

Keywords

Teaching figurative language, metaphor, idiom, Conceptual Metaphor Theory, Conceptual Key Model

* Assist. Prof., Yildirim Beyazıt University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature – Ankara / Turkey
ncaliskan@ybu.edu.tr

Обучение Метафорам И Идиомам Методом Концептуальной Ключевой Модели

Нихаль Чалышкан*

Аннотация

Образный язык, включающий в себя такие обороты речи, как метафора, метонимия, сравнение и принятые словарные выражения, как идиомы и пословицы, является важным элементом не только литературного языка, но и повседневной речи. В последние годы наблюдается значительный рост научных исследований образного языка. В этой работе рассматривается изучение образного языка методом концептуальной ключевой модели, разработанной на основе теории концептуальной метафоры. Целью данной работы является изучение эффективности концептуальной ключевой модели при обучении метафорам и идиомам. Область применения ограничена чувственными метафорами и идиомами. Последняя работа по групповому тестированию и контролю ограничена двуязычными (турецкий, голландский) 32 учащимися, проживающими в провинции Лимбург в Бельгии. В целях разностороннего анализа результатов исследования, автором были разработаны 5 различных инструментов измерения, таких как тест вспоминания чувственных метафор, тест вспоминания чувственных идиом, тест интерпретации чувственных идиом, тест вспоминания чувственных идиом в контексте мини-текста, тест интерпретации идиом. Результаты т-теста несвязанных измерений данных инструментов измерения и их анализ показали значительную статистическую разницу между группами с точки зрения вспоминания и интерпретации метафор и идиом чувственной сферы. В связи с этим утверждается, что концептуальная ключевая модель является эффективным методом обучения метафорам и идиомам.

Ключевые слова

обучение образному языку, метафора, идиома, теория концептуальной метафоры, концептуальная ключевая модель

* доктор, Министерство национального образования Управление Совета по образованию и воспитанию – Анкара / Турция
ncaliskan@ybu.edu.tr