

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

DOKTORA TEZİ

**DEYİM ÖĞRETİMİNİN İTALYANCA ÇEVİRİ
DERSİNDE METİNLERİ ANLAMAYA ETKİSİ**

SADRIYE GÜNEŞ
2707210

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. FÜSUN ATASEVEN

İSTANBUL
2008

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

DOKTORA TEZİ

**DEYİM ÖĞRETİMİNİN İTALYANCA ÇEVİRİ
DERSİNDE METİNLERİ ANLAMAYA ETKİSİ**

SADRIYE GÜNEŞ
2707210

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 01.08.2008
Tezin Savunulduğu Tarih: 19.09.2008

Tez Oy birliği ile başarılı bulunmuştur.

Tez Danışmanı:
Jüri Üyeleri:

Prof. Dr. Füsun ATASEVEN
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN
Doç. Dr. Seval FER
Yrd. Doç. Dr. Feza ORHAN
Yrd. Doç. Dr. Sema KARAKELLE

İSTANBUL
EYLÜL, 2008

ÖZ

DEYİM ÖĞRETİMİNİN İTALYANCA ÇEVİRİ DERSİNDE METİNLERİ ANLAMAYA ETKİSİ

Sadriye Güneş
Eylül, 2008

Bir dilin sözcüklüğü içerisinde önemli yere sahip olan deyimler, yabancı dil öğrencileri ve çevirmenler için birçok sorun yaratmaktadır, ancak bugüne kadar öğretimlerine yeterince önem verilmemiştir. Araştırma, deyimleri ve deyim öğretimini merkeze alarak bu öğretiminin İtalyanca çeviri dersinde öğrencilerin yazılı metinleri anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Tek gruplu öntest-sontest deneme modeline göre gerçekleştirilen araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü İtalyanca Çeviri dersini alan dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Grup 17 kişiden oluşmuştur. Çalışmada araştırmacı ve uzmanlar tarafından hazırlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı öntest ve sontest olarak iki kez uygulanmıştır. Eşleştirme Testi 1 ve Eşleştirme Testi 2 sontest olarak bir kez uygulanmıştır. Hazırlanan ders planlarına göre toplam olarak 14 ders saati süren ve 7 etkinlik içeren deyim öğretimi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda; deyim öğretimi uygulanan İtalyanca çeviri dersinde öğrencilerin yazılı metinleri anlama, yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma ve ana karakteri betimleme becerilerini ölçmeye yönelik olarak uygulanan öntest puanları ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu yönünde kurulan üç denence ispatlanmıştır. Deyim öğretimi yapılan İtalyanca çeviri dersinde deyimleri hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak uygulanan iki sontest'te öğrencilerin aldıkları eylem içermeyen ve eylem içeren deyimleri hatırlama becerisi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu, ayrıca bağlam içerisinde ve bağlam olmadan verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu yönünde kurulan iki hipotez ispatlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: deyim öğretimi, yabancı dil öğretimi, çeviri eğitimi, okuduğunu anlama.

ABSTRACT

THE EFFECT OF TEACHING IDIOMS ON TEXT COMPREHENSION IN ITALIAN TRANSLATION CLASSES

**Sadriye Güneş
September, 2008**

Although the idioms having an important role in the vocabulary of a language cause troubles both for the foreign language learners and translators, sufficient importance has not been given to teaching them up to now. That is why, the aim of this study is to define the effect of teaching idioms on written textual comprehension in Italian translation classes especially by focusing on teaching them. The research study, which has been conducted according to the pretest-posttest single group design, has been carried out on the seniors following Italian Translation classes at the Western Languages and Literatures Department of Yıldız Technical University. In this study, the measuring instruments-which are used for reading comprehension skills and whose validity and reliability tests having been prepared by the researchers and experts have been completed-have been applied twice, before and right after the performance.

As the result of the study it has been proven that teaching idioms has effects on the development of the skills in written textual comprehension, defining and understanding the metaphoric meaning in the written texts, and on the description of the main character. It has been proven that the idioms which do not have verbs and which are given in a context have a positive effect on the students' remembering the idioms. Considering such research results, proposals are made for future studies.

Key words: teaching idioms, foreign language education, translation training, reading comprehension.

ÖNSÖZ

Deyim öğretiminin İtalyanca çeviri dersinde metinleri anlama üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma uzun bir çalışma sürecinin sonucunda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle tez konusunu belirlemede etkili olan, yoğun iş temposuna rağmen çalışma boyunca beni destekleyen, görüşlerime önem veren, önerilerini esirgemeyen, yazdıklarımı sabırla okuyan tez danışmanım Prof. Dr. Füsun Ataseven'e teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim ve tez çalışması süresince yapıcı eleştiri ve motivasyon dozlarını iyi ayarlayabilen, hocam Doç.Dr. Seval Fer'e, tez çalışması boyunca eleştiri ve tavsiyeleriyle bana yardımcı olan Yrd. Doç.Dr. Feza Orhan'a teşekkür ederim.

Araştırma probleminin ortaya konulması aşamasında önerileriyle beni yönlendiren, daha sonraki aşamalarda da bilgilerini, deneyimlerini, kitaplarını benimle paylaşan, ölçekleri hazırlamada ve geçerlik çalışmalarında bana destek olan arkadaşım Öğr. Gör. Dr. Anna Lia Ergün'e, ölçekleri hazırlamada, geçerlik çalışmalarında, deyim öğretimi etkinliklerini hazırlamada, uygulamaları gerçekleştirmede yardımlarını benden esirgemeyen arkadaşım Öğr. Gör. Dr. Fabio Grassi'ye teşekkür ederim. Aşırı yoğun olmasına rağmen istatistiksel çözümlemeler konusunda bilgileriyle ve önerileriyle bana yol gösteren Öğr. Gör. Dr. Gülhayat G. Şimşek'e, İngilizce'ye çevirilerde bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Ayşe Banu Karadağ'a ve Arş. Gör. Semra Baturay'a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim Programları ve Öğretim doktora programındaki eğitimim boyunca beni açıkça destekleyen ve bu alandaki gelişimimde önemli rol oynayan hocam Prof. Dr. Münire Erden'e teşekkür ederim. Ayrıca eğitimim boyunca bilgilerinden yararlandığım hocalarım Prof. Dr. Füsun Akarsu ve Prof. Dr. Ali Baykal'a, dilbilim konusunda bilgilerine başvurduğum Doç. Dr. Sündüz Kasar'a, tezin son aşamasında yaptığı değerli katkılarından dolayı Prof. Dr. Nevin Özkan'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora öğrenimim boyunca bilgilerini benimle paylaşan ve yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Süleyman Avcı'ya, Bengisu Koyuncu'ya, Dr. Filiz Eyüboğlu'ya; bu süreçte çevremde yarattığım strese katlanan ve birçok sosyal etkinlikten vazgeçmek zorunda kalan aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim. Son olarak doktora programı boyunca İngilizce'den çeviriler ve teknik destek konusunda sağ kolum olan oğlum Erol'a, Türkçe düzeltmeler konusunda kızım Eliz'e teşekkür ederim.

İstanbul; Eylül, 2008

Sadriye GÜNEŞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEZ ONAY SAYFASI	
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Dil ve Dille İlgili Kavramlar.....	9
1.1.1.1. Dille İlgili Çalışmalar.....	9
1.1.1.2. Dil Kavramıyla İlgili Tanımlar.....	11
1.1.1.3. Dilin İşlevleri.....	14
1.1.1.4. İletişim Kavramı.....	15
1.1.1.5. Dil Birimleri.....	18
1.1.1.6. Dil Sözcük Varlığı.....	20
1.1.1.7. Kalıplaşmış Sözcükler.....	23
1.1.1.8. İmge Dil.....	25
1.1.1.9. Dilbilim ve Dalları.....	27
1.1.2. Deyimler ve Deyimlerle İlgili Kavramlar.....	31
1.1.2.1. Deyim Tanımları.....	31
1.1.2.2. Deyimlerin Özellikleri.....	33
1.1.2.3. Deyimlerin Kullanım Alanları.....	35
1.1.2.4. Deyimlerin Sınıflandırılması.....	35
1.1.2.5. Deyimlerin Diğer Kalıp Sözcüklerle İlişkisi.....	37
1.1.2.6. İtalyanca Deyimler.....	39
1.1.2.7. Deyimleri Anlama Modelleri.....	41
1.1.2.8. Ana Dilde Deyim Öğrenimi.....	43
1.1.2.9. Deyimlerin Çevirisi.....	43
1.1.3. Yabancı Dil Öğretimi.....	46
1.1.3.1. Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi.....	46
1.1.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Önemli Yaklaşım ve Yöntemler.....	48
1.1.3.2.1. Doğal Yaklaşım.....	48
1.1.3.2.2. Biçimsel Yaklaşım.....	50

1.1.3.2.3. Dolaysız Yaklaşım.....	51
1.1.3.2.4. Yapısalcı Yaklaşım.....	52
1.1.3.2.5. İşitsel-Dilsel Yöntem.....	52
1.1.3.2.6. Bilişsel Yaklaşım.....	53
1.1.3.2.7. Hümanist-Duyuşsal Yaklaşım.....	54
1.1.3.2.8. Toplam Fiziksel Tepki Yöntemi.....	55
1.1.3.2.9. Esinlemeli Yöntem.....	56
1.1.3.2.10. İletişimsel Yaklaşım.....	56
1.1.3.2.11. Sözcüksel Yaklaşım.....	58
1.1.3.3. Yabancı Dil Öğretiminde Bazı Önemli Kavramlar.....	59
1.1.3.4. Yabancı Dil Öğretiminde Dil Beceri Kavramı.....	61
1.1.3.5. Yabancı Dilde Sözcük Öğretimi.....	64
1.1.3.6. Yabancı Dil Öğretiminde Deyim Öğretimi.....	69
1.1.4. Çeviri ve Çeviri Eğitimi.....	75
1.1.4.1. Tarihte Çeviri Etkinliği.....	75
1.1.4.2. Çeviri Tanımları.....	77
1.1.4.3. Çevirinin Önemi.....	79
1.1.4.4. Çeviribilim.....	79
1.1.4.5. Çevirmen Kavramı.....	83
1.1.4.6. Çeviri Eğitimi.....	84
1.1.5. Metin ve Metinle İlgili Kavramlar.....	89
1.1.5.1. Metin Tanımları.....	89
1.1.5.2. Metin Olma Koşulları.....	91
1.1.5.3. Metin Türleri.....	92
1.1.5.4. Yabancı Dil Öğretiminde Özgün Metinlerin Kullanımı	94
1.1.5.5. Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi.....	96
1.1.6. Okuma Süreci ve Okuduğunu Anlama Kavramı.....	98
1.1.6.1. Okuma Süreciyle İlgili Tanımlar.....	98
1.1.6.2. Okuduğunu Anlama Kavramı.....	100
1.1.6.3. Okuduğunu Anlama Sürecini Etkileyen Faktörler.....	104
1.1.6.4. Okuma Amaçları.....	107
1.1.6.5. Okuma Modelleri.....	108
1.1.6.6. Donanımlı Okur Kavramı.....	110
1.1.6.7. Yabancı Dilde Okuma.....	112
1.1.6.8. Yabancı Dilde Dil Yeterliliğin Okuduğunu Anlamaya Etkisi.....	113
1.1.6.9. Sözcük Bilgisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi.....	114
1.1.6.10. Okuduğunu Anlamayı Ölçme.....	116
1.1.7. İlgili Araştırmalar.....	119
1.1.7.1. Deyim Öğretimi ve Deyimlerin Algılanmasıyla İlgili Araştırmalar.....	119
1.1.7.2. Deyim Öğretime İlişkin Geliştirilen Öneriler.....	125
1.1.7.3. Okuduğunu Anlamayla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	126
1.1.8. Araştırmanın Önemi.....	132
1.1.9. Problem Cümlesi.....	134
1.1.10. Denenceler.....	134
1.1.11. Sayılıtlar.....	134
1.1.12. Sınırlılıklar.....	135
1.1.13. Tanımlar.....	135

2. YÖNTEM.....	136
2.1. Araştırma Modeli.....	136
2.2. Değişkenler.....	138
2.3. Çalışma Grubu.....	139
2.4. Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi.....	139
2.4.1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	140
2.4.2. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı	140
2.4.2.1. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı Geçerlik Çalışması.....	143
2.4.2.2. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı Güvenirlik Çalışması.....	144
2.4.3. Eşleştirme Testi 1	145
2.4.3.1. Eşleştirme Testi 1 Güvenirlik Çalışması.....	146
2.4.3.2. Eşleştirme Testi 1 Geçerlik Çalışması.....	146
2.4.4. Eşleştirme Testi 2.....	148
2.4.4.1. Eşleştirme Testi 2 Güvenirlik Çalışması.....	149
2.4.4.2. Eşleştirme Testi 2 Geçerlik Çalışması.....	149
2.5. Deyim Öğretimi Ders Planlarının Hazırlanması	150
2.6. Ölçme Araçlarının Uygulanması.....	154
2.6.1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	154
2.6.2. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı	154
2.6.3. Eşleştirme Testi 1	155
2.6.4. Eşleştirme Testi 2.....	155
2.7. Deyim Öğretimi Ders Planlarının Uygulanması.....	155
2.8. Verilerin Çözümlemesi.....	156
 3. BULGU VE YORUMLAR.....	 158
3.1. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar....	158
3.2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	160
3.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar...	163
3.4. Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	166
3.5. Araştırmanın Beşinci Denencesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar...	168
 4. SONUÇ.....	 176
4.1. Sonuçlar.....	176
4.2. Öneriler.....	178
4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	178
4.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	179
 KAYNAKÇA.....	 175
 EKLER.....	 191
Ek 1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	191
Ek 2. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı.....	192

Ek 3. Yazar ve Metin Hakkında Kısa Bilgiler.....	194
Ek 4. Metnin Dilbilgisel ve Sözcüksel Analizi.....	195
Ek 5. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı Puanlama Anahtarı...	196
Ek 6. Eşleştirme Testi 1.....	198
Ek 7. Eşleştirme Testi 1 Belirtke Tablosu	199
Ek 8. Eşleştirme Testi 2.....	200
Ek 9. Eşleştirme Testi 2 Belirtke Tablosu.....	202
Ek 10. Ders Planları.....	203
Ek 11. Ders Planları.....	218
Ek 12. Etkinlikler.....	227
Ek 13. Deyim Öğretimi Uygulamasına İlişkin Ders Sorumlusunun Görüşleri	245
ÖZGEÇMİŞ.....	246

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1.1: Sözcük Bilgisi Alanları.....	67
Tablo 1.2: Okumayla İlgili Eski ve Yeni Tanımların Sınıflandırılması	9
Tablo 2.1: Tek Grup ÖnTest-SonTest Modelin Simgesel Görünümü.....	137
Tablo 2.2: Araştırmanın Değişkenleri.....	138
Tablo 2.3: Çalışma Grubu: Yaş ve Cinsiyete Göre Frekans.....	139
Tablo 2.4: Denencelere Yönelik Ölçme Araçları ve Özellikleri	139
Tablo 2.5: Soruların Bloom ve Arkadaşlarının Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Dağılımı.....	143
Tablo 2.6: Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı Öntest – Sontest Puanlarının Madde-Toplam Korelasyonları ve Alfa Katsayısı Analiz Sonuçları.....	145
Tablo 2.7: Eşleştirme Testi 1 Güvenirlik Katsayısı.....	146
Tablo 2.8: Eşleştirme Testi 1 Madde Alfa Katsayıları Analiz Sonuçları	148
Tablo 2.9: Eşleştirme Testi 2 Güvenirlik Katsayısı.....	149
Tablo 2.10: Eşleştirme Testi 2 Madde Alfa Katsayıları Analiz Sonuçları	150
Tablo 3.1: Yazılı Metinlerde Mecazi Dili Tanıma ve Anlamlandırma Becerileri Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	159
Tablo 3.2: Yazılı Metinlerde Mecazi Dili Tanıma Becerileri ve Anlamlandırma Becerileri Öntest-Sontest Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	159
Tablo 3.3: Yazılı Metinlerdeki Ana Karakteri Betimleme Becerileri Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	161
Tablo 3.4: Yazılı Metinlerdeki Ana Karakteri Betimleme Becerileri Öntest-Sontest Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	162
Tablo 3.5: Yazılı Metinleri Anlama Becerileri Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	163
Tablo 3.6: Yazılı Metinleri Anlama Becerileri Öntest-Sontest Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..	164
Tablo 3.7: Öğrencilerin Eylem İçeren Deyimleri ve Eylem İçermeyen Deyimleri Hatırlama Becerileri Puanları İçin Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	166

Tablo 3.8:	Öğrencilerin Eylem İçeren Deyimleri ve Eylem İçermeyen Deyimleri Hatırlama Becerileri Sontest Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	167
Tablo 3.9:	Öğrencilerin Tümce Bağlamı İçerisinde Deyimleri Hatırlama ve Tümce Bağlamı Olmadan Deyimleri Hatırlama Becerileri Puanları İçin Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	169
Tablo 3.10:	Öğrencilerin Tümce Bağlamı İçerisinde Deyimleri Hatırlama ve Tümce Bağlamı Olmadan Deyimleri Hatırlama Becerileri Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	169

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1.1: Jakobson'un İletişim Şeması.....	15
Şekil 1.2: İletişim Şeması.....	16
Şekil 1.3: Gösterge Şeması.....	18
Şekil 1.4: Dil Sözvarlığını Oluşturan Öge ve Anlam Alanları...	20
Şekil 1.5: Sözcüğün Anlam Çerçevesi.....	22
Şekil 1.6: Dil Öğretiminde Dört Temel Beceri.....	62
Şekil 1.7: Yabancı Dil Öğreniminde Kompleks Beceriler.....	63
Şekil 1.8: Gideon Toury ve Çeviribilim Alanları.....	83
Şekil 1.9: Anlama Süreci İşlem Basamakları.....	103
Şekil 1.10: Anlama Süreci Modeli.....	105
Şekil 1.11: Anlama Sürecinin Etkenleri.....	106
Şekil 1.12: Okuduğunu Anlama.....	106
Şekil 1.13: İç Doğrultulu Okuma Modeli.....	108
Şekil 1.14: Dış Doğrultulu Okuma Modeli.....	109
Şekil 1.15: Etkileşimli Okuma Modeli.....	110

KISALTMALAR

A	: Algısal
Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
bs.	: Basım
c.	: Cilt
CM	: Conceptual metaphor
çev.	: Çeviren
diğ.	: Diğerleri
DVK	: Depth of Vocabulary Knowledge Test
E	: Erkek
ed.	: Editör
f	: Frekans
IDEA	: The Institute for the Development of Educational Achievement
IS	: Image schema theory
K	: Kadın
LGLI	: Lessico Grammatica Della Lingua Italiana
N	: Frekans
NRC	: National Research Council
NRP	: National Reading Panel
ö	: öğrenci
ÖT	: Öntest
p	: Anlamlılık Değeri
PNS	: Primary National Strategy.
q.c.	: Qualche cosa
qc.	: Qualcuno
s.	: Sayı
S	: Soru
ST	: Sontest
Std. Sapma	: Standart Sapma
TOEFL	: Test of English as a Foreign Language
Ü	: Üretimsel
U	: Uzman
vol.	: Volume
VS	: Vocabulary Levels Test
z	: Z değeri
SQ3R	: Survey - Tarama, Question - Soru, Read - Okuma, Recite - Kendi İfadeleriyle Aktarma, Review - Gözden Geçirme

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi, problem cümlesi, denenceleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve anahtar kavramlarının tanımları yer almıştır. Bununla birlikte araştırma problemi çerçevesindeki literatürün taranmasıyla ulaşılan araştırma bulguları değerlendirilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, giderek artan uluslararası ekonomik, politik, sosyal ve kültürel işbirliği, dünyanın birleşip bütünleşmeye yönelmesiyle uluslararası kuruluşların oluşturulması, iletişim aracı olan yabancı dillerin öğretimine ve çeviri eğitimine son derece önem kazandırmıştır. Öte yandan 1949 yılında kurulan, Türkiye'nin de 1950 yılından beri üyesi olduğu Avrupa Konseyi, kültürel farklılıkların saygı ve hoşgörüyle karşılanması gerektiğini vurgulamakta, Avrupa Birliği üyesi ülkelerin vatandaşlarının serbest dolaşımı için gereken birden fazla yabancı dil öğrenimini teşvik etmektedir. Ülkemizin de adaylığı söz konusu olan Avrupa Birliği'nin ilkelerine göre her üye ülkenin dili resmi dil olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle resmi toplantı konuşmaları ve belgeleri tüm üye ülkelerin dillerine çevrilmektedir. Böyle bir ortamda artan yabancı dil öğretimi ve çeviri eğitimi gereksinimleri, öğretim yöntemlerini ve yaklaşımlarını gözden geçirme gerekliliğini beraberinde getirmiştir.

Yabancı dil öğretiminde İletişimsel ve Sözcüksel yaklaşımların yaygınlaşmasıyla birlikte kullanıldıkları toplumun dilsel ve kültürel yapısını, tarihsel deneyimlerini, gelenek ve göreneklerini, etik ve estetik değerlerini ve dünya görüşünü yansıtan deyimlerin önemi ortaya çıkmıştır. İletişimsel yaklaşımda deyimler bir kültürü yansıtan, kavramlaştırmaya yarayan, edimsel işlevlere sahip ifadeler olarak dikkate alınmıştır. Sözcüksel yaklaşımda ve yaklaşım çerçevesinde yapılan çalışmalarda deyimler, sözcükler ve diğer söz öbekleriyle birlikte dilde, dil öğretiminde ve

iletişimde önemli yapı taşları olarak görülmektedir. Öte yandan çağımızda giderek artan kaliteli uzman çevirmen gereksinimlerinin giderilmesine yönelik olarak çeviri eğitim-öğretim sürecinin sistemli bir şekilde iyileştirilmesi, yabancı dil öğretim sürecinin de hızlandırılması ve iyileştirilmesi gerekir. Buradan hareketle, yabancı dil öğretiminde ve çeviri eğitiminde deyimlerin ve deyim öğretiminin durumu ve sorunları belirlenmeye çalışılmıştır.

Dünya dilsel tablosunun oluşumunda yer alan, bununla birlikte her ulusun kültürünü de oluşturan deyimlerin önemi ve ulusallığı, ait oldukları halkın düşünce biçimine özgü değerler sistemini yansıtmalarından ileri gelir (Czerwińska, 2005). Deyimler, dilin büyük bir bölümünü oluşturan ve doğal dilin akışında kullanılan önemli dil öğeleridir. Deyim kullanmadan doğal ve akıcı bir şekilde konuşmanın mümkün olmadığı, konuşmacıların bir deymi açıklamak için bile başka deyimleri kullandıkları bilinir (Liontas, 1999). Deyimler, kısa, öz ve çarpıcı olma özellikleriyle bir dilde dilbilgisi kadar önemli bir yere sahiptirler. Dile yumuşaklık, orijinallik, güzellik, anlamsal zenginlik, imgesellik ve renk katarlar (Krupnov, 1976, 118). Çağdaş kitle iletişim çağında giderek daha fazla ve yeni deyimler oluşmakta, medya ve reklamlardaki kullanımlarıyla yaygınlaşmakta, gençlerin kullandıkları dille yenilenmektedir (Guazzotti, Oddera, 2006; Krupnov, 1976).

Deyimlerin kullanımı birçok alanla ilgilidir, ancak en yaygın olarak günlük konuşma dilinde, edebi ve siyasi dillerde kullanıldıkları yönde görüşler vardır (Krupnov, 1976). Konuşmacı, yazar ve gazetecilerin kullandıkları imge dil araçlarından biri olan deyimler, okurken veya dinlerken iletiyi algılayan kişinin hayalini etkiler, anında imgeler çizmesini sağlar (Czerwińska, 2005). İtalyan yazınında da birçok önemli yazar özgün ve yaratıcı bir şekilde deyimler kullanmıştır, bu nedenle deyimlerin kısa ve etkili bir anlatım aracı olarak ele alınması gerekir (Turrini ve diğ., 1995).

Deyimler, konuşma dilinin önemli bir bölümünü oluşturuyor. Konuşma ve yazma esnasında ne kadar sık kullanıldıkları konusunda farkında bile olunmadığı (Quartu, 2001, 7); deyim kullanan konuşmacıların birçok kez bunların anlamlarını ve çıkış kaynaklarını, hatta deyim olduklarını bilmeden kullandıkları ifade edilmiştir (Vico, 2006). Mecazi anlam taşıyan deyimlerin söz dağarcığının boşluklarını doldurdukları yönde görüşlere rastlanmıştır (Black 1954, 50'den aktaran Cuozzo, 2003). Bu

nedenle deyimleri günlük konuşmaların, önemli olay ve metinlerin anlaşılması için önemli bir öge olarak görmek gerekir (Porcelli, 2004, 54).

Deyimlerin yaygın olarak kullanımına ilişkin görüşleri destekleyen şu somut örnekler gösterilebilir: siyasi tartışmalar, psikoterapi seansları, öğrenciler ve yetişkinler tarafından yazılan kompozisyonlar ele alınarak 200.000 sözcük üzerinde yapılan analizlerden, bu ürünleri üreten kişilerin dakikada yaklaşık olarak 4.08 deyim kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır (Pollio ve diğ., 1977'den aktaran, Abisamra, 2002a). Amerikalı psikolog Pollio ve arkadaşlarının sözel iletişimin mecazi açılarını ele aldıkları çalışmalarıyla mecazi düşüncenin insanın iletişimsel davranışlarında önemli bir unsur olduğunu etkileyici bir biçimde ortaya koymuşlardır (Danesi, 2003, 37). Deyimlerin doğal dildeki önemini vurgulayan bir başka görüş İngilizce'de 25000, Fransızca'da da bu sayıya yakın kalıp sözün bulunduğu, belirtilen bu sayının oldukça yüksek olduğu ve bir dilin söz varlığı içerisindeki kalıp sözlerin sayısının sözcük sayısına yaklaştığı yönde bildirilmiştir (Jackendoff, 1997'den aktaran Ifill, 2002, 4).

Deyimlerin bir başka kullanım alanı televizyon programlarıdır. Bunu destekleyen bir çalışmada, gösterilen televizyon programlarından kesintisiz olarak kaydedilmiş 3 saatlik bir bölümün analizi sonucunda 3 dakikada bir deyim kullanıldığı tespit edilmiştir. Programlarda kullanılan bu deyimlerin anlaşılmasının, olayların örgüsünü kavramak için çok önemli olduğu da ifade edilmiştir (Cooper, 1998'den aktaran, Abisamra, 2002a).

Dil sözvarlığı içerisinde geniş yer kapladıkları ve önemli oldukları belirtilen deyimler, bir başka açıdan, iletişim açısından da değerlendirilmelidir. Jakobson'un geliştirdiği iletişim şemasındaki verici, bildiri, alıcı, bağlam, kanal ve kod gibi altı temel öge dikkate alındığında, özellikle de alıcı ve verici arasında dil ve kültür farklılığı söz konusu ise, vericinin deyim kullanması durumunda iletilmek istenilen ileti tam olarak alıcıya ulaşamayabilir, bu nedenle de iletişimde bir kopukluk oluşabilir. Burada deyimlerin iletişimsel, edimsel önemleri ortaya çıkmaktadır.

Deyimlerin dil söz varlığı içerisindeki yerine ve yaygın olarak kullanımlarına değindikten sonra deyimlerin yabancı dil bilgisi açısından ne anlama geldiğini açıklamak gerekmektedir.

Deyimler yabancı dil bilgisi açısından değerlendirildiğinde, bir dilde deyim bilgisine sahip olmayan kişinin o dili tam anlamıyla bildiğinin söylenemeyeceği ifade edilmiştir. Bir dile gerçek ve derin bir şekilde hakim olma olgusu, konuşmacının kültürünü, mantığını, keskin zekasını, gözlemleme yeteneğini, duyguların şiddetini veya yumuşaklığını su yüzüne çıkaran deyim bilgisinden ayrı tutulamaz (Turrini ve diğ., 1995). Anadil veya yabancı bir dile hakim olmak o dilin dilbilgisini veya sözcüklerini iyi bilmekle ölçülmez, önemli olan o dildeki deyimleri ve özel oluşumları da bilmektir (Delisle, 2001, 165). Bir dilin söz varlığının önemli bir bölümünü oluşturdıkları ve çeşitli özelliklerini yansıttıkları için deyimler öğrenilmedikçe, dil öğrenimi çabası eksik kalır. Dolayısıyla, dile iyice egemen olabilmek için deyimlerin öğrenilmesi ve bilinmesi gerekmektedir (Aksan, 2000, 82).

Yabancı dilde deyim bilgisinin psikolojik bir boyutu da vardır. Anadil konuşmacıları her zaman deyim kullanır, bu dili yabancı dil olarak öğrenenler ise kullanılan deyimleri anlamadıklarında kaygı yaşayabilirler. Bazı durumlarda deyimlerin yanlış anlaşılmasının bir felakete yol açabileceği unutulmamalıdır. Deyimleri iyi bilmek öğrencileri iyi birer konuşmacı yapar ve iyi bir iletişim kurmalarını, özgüvenli olmalarını sağlar (Abisamra, 2002a). Bir dili anadil olarak konuşanların paylaştıkları ortak kültürel mirasın bir parçası olan deyimler, sosyal olarak kodlanmış şifre içerir, konuşmalarda alıntı işlevi görür. Eğer yabancı dil öğrencileri, anadil konuşanlarla iletişimleri esnasında deyimleri gerekli olduğunda ve uygun şekilde kullanabilirlerse, o zaman kendilerini daha az yabancı hissedeceklerdir. Ayrıca, günlük konuşmalarda deyimleri anlamak, konuşmaların tamamını anlamak, anlamlandırmayı kesintiye uğratmamak demektir, oysa genelde yabancı dil öğrencileri deyimleri anlıyormuş gibi davranmaktadır (Mazotta, 1999, 56). Böylece, yabancı dil öğrenenler açısından deyim bilgisinin psikolojik önemi ortaya çıkmıştır.

Deyimler bir başka açıdan, çeviri etkinliği açısından değerlendirildiğinde, çevirmenlerin sıkça deyim çevirisi sorunlarıyla karşı karşıya kaldıkları ortaya çıkmaktadır. Kaynak metnin anlamsal ve biçimsel bütünlüğüyle yeniden yaratılmasıyla somutlaşan çeviri süreci, metni oluşturan “yapı malzemesinin” derinlemesine anlaşılmasını gerektirir. Metni oluşturan “yapı malzemelerinden” biri olan deyimlerin çeviri etkinliği sırasında yarattıkları sorunları belirlemek ve

özömlmek amacıyla, deyimlerin anlamsal, iletişimsel ve edimsel yönlerinin de ele alınması gerekir (Krupnov, 1976).

Çeviride deyimler söz konusu olunca anlam, eşdeğerlilik, evirilebilirlik sorunları daha da belirginleşmektedir. Bir dilin deyimlerini bir başka dile çevirmek güçtür, anlamı verebilmek, aynı etkiyi yaratabilmek, çoğu kez olanaksızlaşır. Bir dile ait deyimlerin, sözcüklerinin ve söz dizimsel yapılarının bir başka dilde karşılıkları bulunsa bile o dile sözcüğü sözcüğüne çevirileri yapılamaz. Yapılması durumunda ise elde edilen eviri, çoğu zaman hiçbir anlamı olmayan bir söz dizisinden başka bir şey olmayacaktır (Aksan, 2000, 75-77). Deyimlerin çevirisinde çevirmenlerin yapması gereken birçok işlem vardır. Çevirmen; deyimleri ayırt edebilmeli, anlamlarını bulabilmeli, anlamlarını ve içerdikleri imgeyi aktarabilmeli, mümkünse amaç dilde eşdeğer deyimleri bulabilmeli ve nihayetinde deyim ifade gücünü, özelliğini, anlatımın duygu işlevlerini de aktarabilmelidir (Krupnov, 1976, 118; Retsker, 1973).

Deyimlerin çevirisinde çevirmenlerin karşılaştığı zorluklar ilk adımda metindeki deyimleri tanımakta, ikinci adımda da bunların anlamlarını bulmakta görülür. Deyimlerin çevirisinde yapılan bir çok hata onları metinde tanımamaktan ve anlamlarını yanlış yorumlamaktan meydana gelir (Vlahov, Florin, 1980). Çevirmen, bir deyimden deyim olduğunu anlamayabilir ve bu nedenle deyimi oluşturan sözcüklerin gerçek anlamlarını aktarabilir ya da deyimden yarattığı imgeden yola çıkarak anlamı yanlış yorumlayabilir (Krupnov, 1976). Bu hatalara neden elbette ki yeterince deyim bilinmemesidir (Vlahov, Florin, 1980).

Deyimlerin çevirisinde hataların önlenmesi ve doğru işlemlerin yapılması çevirmenin bu alandaki bilgilerine bağlıdır. Bu nedenle çevirmen; kalıp sözler alanında bilgi sahibi olmalı, kalıp söz biliminin temel konularını bağımsız bir şekilde bilmeli, metinlerde geçen deyimlerin bulunmasına ilişkin zorlukların neler olduğunu bilmeli, eviri sürecinde sadece deyimden anlamını değil, anlatımsal - biçemsel işlevlerini de dikkate almalıdır (Vlahov, Florin, 1980; Retsker, 1973). Çevirmen, her şeyden önce deyimlerin özelliklerini, çeviride ne tür tuzaklar oluşturduklarını, edebi ve diğer metin türleri için geçerli deyim çevirisi kurallarını ve yöntemlerini, deyimlerin anlamlarındaki nüansları bilmelidir (Krupnov, 1976).

Yabancı dil öğretimi ve çeviri eğitimi metin çözümleme işlemi olmadan düşünülemez. Metin çözümleme işleminin ilk aşamasını okuduğunu anlama süreci oluşturur. Yazarın iletmek istediğini bütünüyle algılanmasını ve kavranmasını içeren, karmaşık ve etkileşimli bir süreç olarak tanımlanan okuduğunu anlama, metnin dil dokusu içinde yer alan sözcüklerin tam değerlendirilmesini gerektirir, çünkü düşünceyi biçimlendiren, onları taşıyıp yayan sözcüklerdir. Thorndike, okunan bir metnin algılanıp kavranmasında sözcüklerin yerini ve işlevini vurgulamıştır (Özdemir, 1995, 72-73). Anlama sürecinin ilk aşamasında sözcükleri tanıma aşamasının gerçekleştiği ileri sürülmüştür (Van Dijk, 1997, 81'den aktaran Riva, 2006). Krashen (1982), biçimsel, sözdizimsel ve metinsel yapıya ulaşmak için sözcüksel seviyede anlamanın önemini vurgulamıştır. Okuduğunu anlamayı etkileyen üç temel etkenden birinin dil sistemi ile ilgili olan sözcük bilgisinin olduğu belirtilmiştir (Cardona, 2005). Yabancı dil öğrencilerinin okurken bilinmeyen sözcük ve sözdizimsel yapılarla karşılaştıklarında kaygı yaşamaya başladıkları, anlama sürecinin zorlaştığı ve kesintiye uğradığı ifade edilmiştir (Cohen, Horowitz, 2002'den; Weber, 1991'den aktaran Etsey, 2004).

Yukarıda verilen görüşlere göre sözcük bilgisi okunulan metni anlamak ve kavramak için gerekli ve önemli unsurlardan biri olarak ortaya çıkar. Deyimlerin, hem sözcükler hem de sözcüklerden daha büyük parçalar olarak davrandıkları, bütünsel anlam taşımaları nedeniyle sözcükler olarak ele alınmaları gerektiği görüşü (Cacciari, Corradini, 2005) dikkate alındığında, sözcük bilgisi alanına deyim bilgisinin de dahil edilebileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca göre de bir metni anlayabilmek için o metinde bulunan deyimleri tanımak ve anlamak gerektiği anlaşılmaktadır. Eğer deyimleri tanıma ve anlama gerçekleşmezse anlama sürecinin diğer aşamaları kesintiye uğrayabilir. Burada deyim bilgisi okuduğunu anlamayı etkileyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır, çünkü deyimler, “bir metinde yoğun bilgi taşıyan, bilinmediğinde okuma sürecinde en çok zorluklar çıkartan” öğelerdir (Arnoud, Savignon, 1997).

Okunulan metni anlamak için içerdiği deyimleri tanımak ve anlamlandırmak gerekir. Ancak, bir dili anadil olarak konuşmayanlar için o dildeki deyimlerin anlamlarını çıkartmak zordur. Bu zorluğun bir nedeni farklı dillerde deyimlerin sözdizimsel, anlamsal, kültürel farklılıklar göstermesidir. Deyimler, özelliklerinden dolayı yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde de sorunlar yaratmaktadır (Ponterotto, 1994;

Mäntylä, 2004, 14). Deyimlerin uzlaşım sal bağlamda kullanıldığına dair genel bir görüşün olmasına rağmen, özellikle de gazetecilerin deyimlere bilinen anlamları dışında anlam yüklemesi, çeşitli amaçlara yönelik olarak yaratıcı deyim kullanımına bir örnektir. Bu durum, zaten deyimlerin mecazi olmalarından dolayı yabancı dil öğrenenlere yarattıkları zorluklara yenilerini eklemektedir (Mäntylä, 2004, 14). Deyimleri kısaltarak, deyimlerin bir kısmını değiştirerek ya da birkaç deyim i birleştirerek kullanma yoluyla sözcük oyunlarının yapılması gibi nedenlere bağlı zorluklar ise, deyimleri tanımada anadil konuşanlar için bile geçerlidir (Topçu, 2002).

Yabancı dilde ve çeviri sürecinde deyimlerin yarattığı sorunları en aza indirmek için yabancı dil öğretimi içerisinde deyim öğretime de yer verilmesi gerekmektedir. Deyim öğretimiyle ilgili literatür incelendiğinde, yabancı dilde deyim öğretiminin sözcük öğretime bağlı olarak geliştiği, yabancı dil öğretiminin tarihçesine bakıldığında ise sözcük öğreniminin ve öğretiminin yeterince önemsenmeyen, sürekli ihmal edilen bir alan olduğu görülmektedir (Coady, Huckin, 1997, 5). Sözcüklerin bir dilde merkezi yere sahip olmalarına ve dil öğrencileri için kritik önem taşımalarına rağmen önceki dönemlerde yabancı dil öğretiminde bunlara değ er verilmemiş, dilin sözdizimine ve sesbilimine odaklanılmıştır (Richard, 1976, 77'den aktaran Zimmerman, 1998, 5). Ancak 1990'lı yıllardan itibaren dilbilgisi öğretiminden sözcük öğretime doğru genel bir yönelim başlamıştır (Bahns, 1993, 56'dan aktaran Pinnavaia, 2001, 131-132).

Dilbilimcilerin ve uygulamalı dilbilimcilerin dikkatleri giderek sözcük üzerine odaklanmış, sözcük bilgisi yabancı dil öğrenenler için önemli bir unsur olarak görülmeye başlamıştır. Çünkü, bir dilde “sözcük temeldir, sözcük bilgisinin eksik olduğu durumlarda güven eksikliği duygusu oluşur” (Morgan, Rinvoluceri, 1986, 3'den aktaran Pinnavaia, 2001, 132). Böylece yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde söz dağarcığı alanı dikkat çekmeye başlamıştır. 1990'lı yıllardaki yeni gelişmeler sonucunda, gerek Batı Avrupa'da gerekse ABD'nde tek tek sözcüklerden ziyade birkaç sözcüğün bir araya gelerek oluşturdukları “dil parçaları”, bir dilin söz dağarcının en kritik öğeleri olarak kabul edilmiş ve yabancı dil öğretiminin odak noktasını belirlemişlerdir (Nattinger, DeCarrico, 1992; Schmitt, McCarthy, 1997; Mäntylä, 2004, 13).

Deyimlerin yabancı dil öğretiminde kritik öneme sahip oldukları kabul edilmiştir, ancak deyim öğretimi, yabancı dil öğretiminin araştırma ve metodolojisinde öncelikli yere sahip değildir. Deyim bilgisinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik az sayıda araştırma söz konusudur (Liontas, 1999, 86). Ponterotto (1994), yabancı dil öğretiminde deyimlere hak ettikleri yerin verilmediğini, birçok dil öğretimi kitabında, imge dilin ele alınmadığını, başlangıç seviyede bazı dil kitaplarında deyimlere yer verilmiş olsa bile, bunların istisna, kalıp söz ifadeleri olarak öğrenilmesi gerektiği belirtmiştir. Daha sonraki dil öğrenimi aşamalarında imge dil üzerinde yapılan çalışmaların, okuma egzersizleri şeklinde yürütüldüğünü, dilin imgesel boyutu üzerinde yoğun çalışmaların edebiyat derslerine bırakıldığını da eklemiştir.

Oysa, gerek yazılı gerekse sözlü söylemlerde deyimlerle o kadar sık karşılaşılıyor ki, dil öğretimi programlarında deyimler özel dikkat gerektirir ve müfredatta ikinci derece öneme sahip olmamalıdır (Cooper, 1998'den aktaran Abisamra, 2002a). Söylemlerde kullanılan deyimlerin sayısı ve sıklığı, genel olarak yabancı dil öğretiminde deyim öğretimine ne kadar önem verilmesi gerektiğinin göstergesidir (Fernando, 1996). Bir dilin sözvarlığında deyimlerin yeri o kadar büyüktür ki, deyimler dilde bir aykırılık olarak düşünülmemeli, önemsiz olarak görülmemelidir. Deyimler, öğrenmeye, incelemeye değer söz varlıklarıdır (Ifill, 2002, 4). İletişimsel edincin bir göstergesi sayılan deyimler, okul eğitiminde yabancı dil ve ana dil öğretiminde geniş yer almalıdır (Minini, 1986, 23).

Öte yandan Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterlerine göre yapılması planlanan dil öğretimi için gerekli materyallerin seçimi, günlük dil konuşmalarını da içerecek şekilde yapılmalıdır. Böylece dil öğretiminde deyim öğretimine yönelim söz konusu olmaktadır, zira günlük dilde diğer öğelerle birlikte deyimler de yer alır (Mazotta, 2003, 55). Eğer bilişsel dilbilimcilerin ileri sürdüğü gibi imge dil doğal ve tüm dillerde ortak bir olgu olarak kabul edilecek olursa, o zaman ikinci dil öğretiminde mecaz, deyimler gibi imge dil öğelerine daha fazla yer vermek gerekecektir (Ponterotto, 1994).

Sonuç olarak; imgesel olmaları ve anlamlarının düz anlamlarından uzak olması ve mecazi özellikler taşımaları nedeniyle deyimler yabancı dilde öğrenilmesi, aynı zamanda çeviri sürecinde çevrilmesi açısından en zor olan dil öğeleri olarak tanımlanmıştır. Bilinmemeleri durumunda deyimlerin yabancı dildeki metinleri

anlamada, yabancı dilde iletişimde sorunlar yaratabilecekleri ifade edilmiştir. Bu sorunların çözümü yabancı dil öğretiminde ve çeviri eğitiminde deyim öğretiminin yapılmasına bağlıdır. Ancak dünyada ve ülkemizde uygulanan yabancı dil öğretiminde deyimlere çok az değinildiği bilinmektedir. Günümüzde yabancı dil öğretimi ve çeviri eğitiminde kültürün bir ifadesi olan deyimlere de önem verilmesi gerekir. Bu durum araştırma konusunu belirlemede etkili olmuştur.

Bu çerçevede araştırmada “Deyim öğretiminin İtalyanca çeviri dersinde öğrencilerin yazılı metinleri anlama becerilerine etkisi var mıdır?” problemine yanıt aranmıştır. Bu problem çerçevesinde ilgili literatür incelenmiş ve aşağıda Dil ve Dille İlgili Kavramlar, Deyimler ve Deyimlerle İlgili Kavramlar, Yabancı Dil Öğretimi, Çeviri ve Çeviri Eğitimi, Metin ve Metinle İlgili Kavramlar, Okuma Süreci ve Okuduğunu Anlama Kavramı, İlgili Araştırmalar ana başlıkları altında sunulmuştur.

1.1.1. Dil ve Dille İlgili Kavramlar

Deyimlerin doğasını ve dil içerisindeki yerini, metin kavramını, okuma sürecini, yabancı dil öğretimini ve çeviri sürecini daha iyi anlayabilmek amacıyla bu başlıkta dille ilgili çalışmalar, dil kavramıyla ilgili tanımlar, dilin işlevleri ve bunlarla ilgili olarak yapılan sınıflamalar ve tanımlar, iletişim kavramı ve iletişim süreci öğeleri, dil birimleri, dil sözvarlığı, sözcükler, kalıplaşmış sözler, imge dil, dilbilim ve dilbilimin bazı dalları ele alınmıştır.

1.1.1.1. Dille İlgili Çalışmalar

Dilin varoluşu insanın varoluşuna koşut toplumsal bir olgu olarak düşünülmektedir. Tarih boyunca dil ve dil olgularıyla ilgili olarak yapılan bazı çalışmalara ve araştırmalara, bu alanda uğraş vermiş bazı dil okullarına ve dilbilimcilere aşağıda değinilmiştir.

Pek çok açıdan önemli ve kültürün en temel öğelerinden biri sayılan dil ve dil olguları eski zamanlardan beri insanın ilgisini çekmiş ve uğraşlarına konu olmuştur. Dilin kökeni, işleyişi, kendine özgü örgüsü, yapısal özellikleri üzerine birçok inceleme yapılmış, ancak bu tür incelemelerin bilimsel temelleri, XX. yüzyılda Mounin’in “eski bir bilgi ve yeni bir bilim” dalı olarak tanımladığı dilbilimin ortaya çıkmasıyla atılmıştır (Çamdereli, 1985, 7).

En eski dil alışmaları Eski Hint'te ve daha sonra Eski Yunan'da gerçekleşmiştir. Nesne ile onun dildeki karşılığı, adı arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı, dilin doğuştan, doğal mı (physei), yoksa insanlar tarafından konma, yapma mı (thesei) olduğu gibi konular yüzyıllarca üzerinde durulan, tartışılan sorunlar olmuştur. İ.Ö. V. yüzyıla uzanan dönemlerde Arap ve Eski Yunan'da Herakleitos, Demokritos, Protagoras, Platon, Aristotes gibi düşünürler dil felsefesi, dilbilim, dilbilgisi konu ve kavramlarına da eğilmişler, dilin szbilim (retorik) ve felsefe boyutunu ele almışlardır (Aksan, 2006, 16-17; amdereli, 1985, 7-8).

İskenderiyeliler yazınsal ürünler, stoacılar da kkenbilim üzerinde incelemelere ağırlık vermişlerdir. Dilbilgisi alanında Trakyalı Dionysios'un kaleme aldığı *Tekhne Grammatike* adlı kitap "batı dünyasının ilk düzenli ve eksiksiz dilbilgisi betimlemesi olarak görülür" (Vardar, 1982, 4). "Dil ve düşünce, dil ve kültür, dil ve tarih gibi bağlantılarda yapılan çalışmalar artık yerini özellikle "dilbilgisi" zerindeki yoğunlaşmalara bırakmıştır" (amdereli, 1985, 8). XVII. yüzyılda John Locke, sözcüklerin anlamları üzerinde önemle durmuş, aynı ağda Bacon, XVIII.yüzyılda Leibniz, Herder ve daha sonraları Humboldt dilin düşünceyle ilgisine eğilmişlerdir (Aksan, 2006, 17). XIX. yüzyılın başlarında "betikbilim" (filoloji) alışmalarının ortaya çıkıp hız kazandığı, Saussure'un özelliğini "betimsel eleştiri, yazılı dile sıkı sıkıya bağlı kalırken yaşayan dili görmezden gelir" olarak açıkladığı yeni bir dönem başlamıştır (amdereli, 1985, 8).

Daha önce başlayıp XIX. yüzyılda güçlenen dil akrabalığı araştırmaları dilcilikte önemli adımlar atılmasını sağlamıştır. Bopp'un, XIX. yüzyılın sonlarına doğru Germence, Latince, Yunanca ve Sanskritçe dilleri arasında akrabalık ilişkileri üzerine yaptığı çalışmalar, modern dilbilimin temellerini oluşturmuştur (amdereli, 1985, 9). Dile yönelik ilk bilimsel yaklaşım sayılan *karşılaştırmalı dilbilim*, karşılaştırma yöntemiyle çeşitli diller arasındaki ilişkileri, benzerlikleri belirleyip dil ailelerini saptamayı amaçlamaktadır (Vardar, 2002, 130).

XX. yüzyılda dilbilimciler, dilin "ne olduğu" ve "nasıl işlediği" ile ilgilenmeye başlamışlar, dillerin kökeni sorunsalını ise felsefecilere bırakmışlardır (amdereli, 1985, 9). ağcıl dilbilimin kurucusu F. De Saussure, bugün de geçerli olan birçok işlemsel kavramı bir bütün içinde ele alarak tanımlamış, tarihsel dilbilim anlayışını değiştirerek gündeme getirdiği eşşremli dizge incelemesiyle yöntemsel bir devrim yaratarak yapısal dilbilime giden yolu açmıştır (Vardar, 1999, 13).

Saussure, dilin ne olduğunu irdelerken dilbilime dil/söz, biçim/töz, gösteren/gösterilen, eşsüremlilik/artsüremlilik, nedensizlik/çizgisellik gibi ikili terimleri kazandırmıştır. Ona göre dil, artık “nedensiz göstergeler dizgesi olarak kendine özgü içkin görünümüyle incelenmesi, eşsüremlili bir eksene konularak ve bir töz değil de bir biçim olarak ele alınması gereken dilbilimin biricik konusudur” (Çamdereli, 1985, 10). Saussure’ün dilin değişik yönlerini ortaya koyan dilyetisi, dil ve söz ayırımı bugünkü dilbilim çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Adalı, 2004, 20).

Prag Dilbilim Okulu, dilsel incelemeleri özellikle sesbilim alanına kaydırır. Bu çevrenin ünlü dilbilimcilerinden Trubetskoy, konuşma zincirini ses düzleminde çözümler, en küçük ayırıcı birim olarak “sesbirim” terimini kullanır. “Prag Dilbilim çevresi, dili, iletişim amacı güden anlatım yöntemlerinden oluşmuş işlevsel bir dizge olarak ele alır” (Çamdereli, 1985, 11). Martinet ise geliştirdiği işlevci görüşe göre doğal dillerin temel işlevinin bildirilişini sağlamak olduğunu ileri sürmüştür (Vardar, 2002, 144).

Amerikalı dilbilimci Sapir, dili tüm insan bilimleriyle ilişkili, ekinel ve toplumsal bir ürün olarak ele almıştır; Bloomfield, karşılıklı tutum ve davranışçı bir yaklaşım benimseyerek dilin yalnızca gözlemlenebilen olgularıyla ilgilenmiş, insan davranışının özel bir biçimi olarak nitelediği dili uyaran-yanıt ilişkisi içinde açıklamıştır; Chomsky, üretici-dönüşümsel dilbilgisi kuramını oluşturmuş, mantık ve matematik verilerini doğal dillerin incelemesinde uygulamış, dilin kökeni ve işleyişine ilişkin doğuştancı bir görüş benimsemiş, *edinç/edim* ayırımı getirmiştir (Vardar, 1999).

Dil üzerinde yapılan ve yukarıda kısaca değinilen çalışmalar sonucunda insanların dile bakış açıları giderek bilimselleşmiş, dil kavramıyla ilgili birçok tanım yapılmış, dilin özellikleri belirtilmiştir. Bu tanımların bazılarına aşağıdaki alt başlıkta değinilmiştir.

1.1.1.2. Dil Kavramıyla İlgili Tanımlar

Dil, insanlık tarihi kadar eski, sürekli kendisini yenileyen, değişim geçiren, canlı bir organizma, insanın insan olmasını sağlayan ve onu diğer tüm canlılardan ayıran temel bir özellik olarak tanımlanmıştır (Aksan, 2006). Dilin işleyiş biçimine göre, seslerden yola çıkarak; dilin toplumsal, bireysel yönünü ya da iletişim açısını ele

olarak; dil ile düşünce arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak dille ilgili farklı tanımlar yapılmıştır (Günay, 2004, 12). Sapir, dili “İstemli olarak üretilen bir simgeler düzeni aracılığıyla düşünce, duygu ve isteklerin bildirişiminde kullanılan, içgüdüsel olmayan, yalnızca insana özgü bir yöntemdir.” diye tanımlamıştır (Vardar, 1999, 53; Zvegintsev, 2007).

Dil belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli, kendine özgü yasaları ve kuralları olan göstergeler dizgesi olarak tanımlanır. Saussure, genel olarak birbirine karşıt, aynı zamanda da birbirini tamamlayan kişisel ve toplumsallık özelliklerini taşıyan dilin bu yanlarını birbirinden kesin olarak ayırmıştır. Saussure’ün yaptığı ve bir çok dilbilimcinin benimsediği *dilyetisi*, *dil* ve *söz* ayrımında, *dilyetisi*, insanların ses göstergeleri aracılığıyla anlaşmalarını sağlayan, tümünden insana özgü bir yeti olarak açıklanmaktadır. Dilyetisinin toplumsal yönü, edilgen ürünü olan *dil*, bu yetinin bireylerce kullanılabilmesini sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşım bir düzen, göstergeler dizgesi; dilyetisinin diğer yönü, *söz* ise bireysel bir olgu, bireysel bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 2002, 71; Adalı, 2004, 20; Cömert, 1978, 9). Saussure’ e göre dil, bireylerin dışında ve üstündedir, toplumsal bir anlaşma ve sözleşmeye dayanır, bütünüyle hiç kimsede bulunmaz (Vardar, 2001, 33).

Romantik dilbilimin başta gelen temsilcisi Wilhelm von Humboldt, dili “ürün veya olgu”, yapıt (ergon) olarak değil, “üretim veya etkinlik” (energheia), yaratma, gerçek özünde geçici bir şey, her an yenilenen bir eylem olarak nitelemiştir (Cömert, 1978, 3; Aksan, 2006, 15). Martinet’nin ünlü tanımına göre “bir dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır” (Vardar, 2002, 72; Adalı, 2004, 20).

Dil, “çok değişik görünüm sunan, ancak bir soyutlama işlemiyle birbirinden ayrı olarak ele alınabilecek yönler içeren karmaşık bir bütün” olarak tanımlanmıştır (Vardar, 1982, 9). Bu karmaşık bütünün her tanımında ancak bir yönü ortaya konulabilmiştir. Ruhbilimci Thorndike belki de dilin toplumlardaki işlevinin fazla oluşundan kaynaklanan bir tanım yapmıştır. Dili, “insanın en büyük buluşu” olarak nitelemiştir (Vardar, 1982, 9; Günay, 2004, 12). Gerek insan, gerek toplumdan ayrı düşünülemeyecek, çok yönlü, birçok nitelikleri olan dil, insanın duygularını, düşüncelerini ve isteklerini, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve

kurallardan yararlanarak başkalarına aktarmasına, bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlayan büyümlü bir varlık, çok gelişmiş bir dizge, soyut iletişim düzeneği olarak tanımlanmıştır (Aksan, 2000, 11-55; Günay, 2004, 7-9).

Dil, bir toplumun pek çok özelliklerini, yaşayışını, geleneklerini, dünya görüşünü, yaşam felsefesini, inançlarını; kültür, bilim, teknik ve sanata katkılarını yansıtır, uygarlığın en önemli belirtisi ve aracıdır. Doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımızdır dil (Aitchison, 1982, 33'ten aktaran Aksan, 2006, 13).

Dil, son derece karmaşık, biçim ve anlamın, akıl ve tutkunun, toplum ve bireyin, dış etki ve iç oluşumun el ele olduğu bir olgular bütünüdür. Hem öznel, hem nesnel olarak, hem içimizde hem dışımızda tanımlanır, dil. Dil, “hem durmuş, oturmuş bir yapı, yüzlerce asrın ürünü bir birikimdir, hem de durmaksızın değişen oynak bir düzendir” (Vardar, 2001, 30). Dilin önemli özelliklerinden yaratıcılık (creativity) yönü, “dilinin en ilgi çekici özelliklerinden birinin sınırlı kaynaklardan sınırsız kullanımlar oluşturmak olduğu”nu belirten tanımla ortaya çıkmaktadır (Cruse, 1986, 76'dan aktaran Aksan, 2006, 14).

Üretici-Dönüşümlü dilbilim kuramcısı Chomsky, dili sonlu sayıda kuralla, sonsuz sayıda tümce üretmeye olanak veren bir düzenek olarak tanımlamıştır. Saussure'ün öne sürdüğü toplumsal dil düzeneğiyle ilgili ve kurallar dizgesi olan “dil” kavramını “edinç” olarak adlandırmıştır, “edim”i ise bildirişimde somut olarak bu kuralların dile dökülmesi olarak tanımlarken, her dilin temelinde evrensel bir mantığın yattığı savını da ileri sürmüştür (Vardar, 1999). Dil dizgesinin birbiriyle iç içe ve çok sıkı ilişkiler içinde işleyen, sınırlı sayıdaki öğelerle sayısız anlatım olanakları sağlayan beş ayrı düzenden, alt dizgeden oluştuğu ifade edilmiş ve bu düzenler: ses düzeni; bürün (prozodi) düzeni; biçim (yapı) düzeni; sözdizimi düzeni; anlam yapıları, özellikleri düzeni olarak adlandırılmıştır (Aksan, 2006, 13).

Yukarıda, sahip olduğu özelliklerinden hareketle dil kavramıyla ilgili yapılan birçok tanıma değinilmiştir. Bundan sonraki alt başlıkta dilin işlevleriyle ilgili olarak yapılan sınıflamalara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.1.3. Dilin İşlevleri

Çağdaş işlevsel dilbilim, dilin birincil işlevini bildirişim işlevi olarak belirlemiştir. Dil, her şeyden önce bildirişimi, deneyimleri dilden dile belli oranlarda değişen biçimlere bürünerek iletilmesini sağlayan bir yapıdır (Vardar, 2001, 209). Dilin işlevlerine ilk olarak Ogden ve Richards 1923'te *The Meaning of Meaning* (Anlamanın Anlamı) adlı yapıtlarında değinmişler ve dilin beş temel işlevinden söz etmişlerdir:

- a. Belli bir anlama yapılan göndermenin simgeleştirilmesi;
- b. Dinleyiciye yönelik tutumun açığa vurulması;
- c. Göndergeye yönelik tutumun açığa vurulması;
- d. Amaçlanan etkinin uyandırılması;
- e. Anlama yapılan göndermenin desteklenmesi (Göktürk, 1986, 22).

Bühler'in ilk olarak 1934'te yayımlanan Dil Kuramı (Die Sprachtheorie) adlı yapıtında temelde dilsel göstergenin, betimleme, anlatım ve seslenme işlevi olarak adlandırdığı üç ana işlevinden bahseder. Bühler'e göre, betimleme işlevi birkaç ünlem sözü dışında, her iletinin temelinde vardır. Anlatım işlevi ise doğrudan doğruya iletinin göndericisiyle, yazarla ilgilidir, onun duygularını ve düşüncelerini dışa vurumudur. Seslenme işlevi iletinin alıcısına yöneliktir ve alıcıyı belli bir edime, tepkiye, davranışa dürtmeyi amaçlar (Göktürk, 1986, 22-23). Bildirişim sırasında ortaya çıkan dilsel işlevlerle ilgilenen Jakobson, dilsel iletişim olgusunun genel bir açıklamasına yönelik olarak Bühler'in belirttiği dilin üç işlevine ilişkisel, üstdilsel, şiirsel olmak üzere üç işlev daha eklemiştir. Ancak Jakobson'un görüşünde de betimleyici, anlatımcı, seslenici işlevler ağır basar (Göktürk, 1986, 24; Vardar, 1999, 202).

Dilin işlevleriyle ilgili Halliday'ın görüşüne göre dilin üç ana işlevi vardır: kavramsal (ideational), kişilerarası (interpersonal), metinsel (textual). Dilin kavramsal işlevi dış ya da iç dünyayla ilgili bilgi aktarmaya; kişilerarası işlev kişilerin iletişim konumlarını düzenlemeye yarar. Metinsel işlev, dilin kendi öğelerinin bir metin oluşturmak üzere eklemelenmesini sağlar (Göktürk, 1986, 24). Halliday, ayrıca gelişim sırasına göre ana dil konuşanlar için geçerli olan dilin şu yedi temel işlevini belirtmiştir:

- a. Araç işlev: bir şey elde etmek;
- b. Düzenleme işlevi: başkalarının davranışlarını etkilemek;
- c. Etkileşim işlevi: başkalarıyla etkileşimde bulunmak;

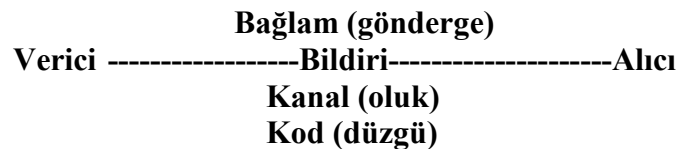
- d. Bireysel işlev: kişisel duygu ve düşüncelerin anlatmak;
- e. Anlayıp çözme işlevi: bireysel öğrenme ve keşfetmek;
- f. Düşünme işlevi: düşsel bir dünya yaratmak;
- g. Anlatım işlevi: bilgi alışverişi için dilin kullanılması (Demircan, 2002, 250; Danesi, 1998).

Yukarıda belirtilen dilin en önemli işlevlerinden, ayrıca birçok bilim dalını ilgilendirdiği gibi çeviri ve yabancı dil öğretimi alanlarını da ilgilendiren iletişim kavramına aşağıdaki alt başlıkta değinilmiştir.

1.1.1.4. İletişim Kavramı

Günümüzde üzerinde en çok durulan kavramlardan biri olan iletişim, insanların “öteki insanlarla yaşamsal, duygusal, düşünsel ortaklıklar oluşturma isteğinin bir ürünüdür” (Adalı, 2004, 15). İletişimde “temelde iki kutup arasındaki bilgi akışı söz konusudur” (Günay, 2004, 214). İletişim, dil göstergelerinin anlamlı ve yerinde kullanılmasının ötesine geçilerek mimikler, jestler gibi sözel olmayan davranışları da içerir (Demircan, 2002, 249). İletişim, “insanın öteki insanlara olan zorunluluğundan doğan, düşünebilme gücüne koşut birçok boyutluluk içeren kendini dışlaştırma çabası”dır (Adalı, 2004, 15). Günay (2004, 215), toplumbilim açısından iletişimi karşılıklı etkileşim ve paylaşım süreci olarak tanımlamış, Mutlu (1993, 98)’nin “İletişim bilginin, fikirlerin, duyguların, becerilerin vb. simgelerin kullanılarak iletilmesidir” şeklinde yaptığı tanımı da anlam aktarma olgusunu öne çıkaran bir tanım olduğunu belirtmiştir.

Bühler, bildirişim sırasında üç öğeden: konuşucu, dinleyici ve gönderge’den söz etmiştir (Vardar, 1999, 22). Oysa Jakobson iletişimde altı öge belirlemiştir. Jakobson’nun altı temel öge üzerine kurarak geliştirdiği dilsel iletişim modeli Şekil 1.1’de en basit şekliyle şöyle yansıtılmıştır:



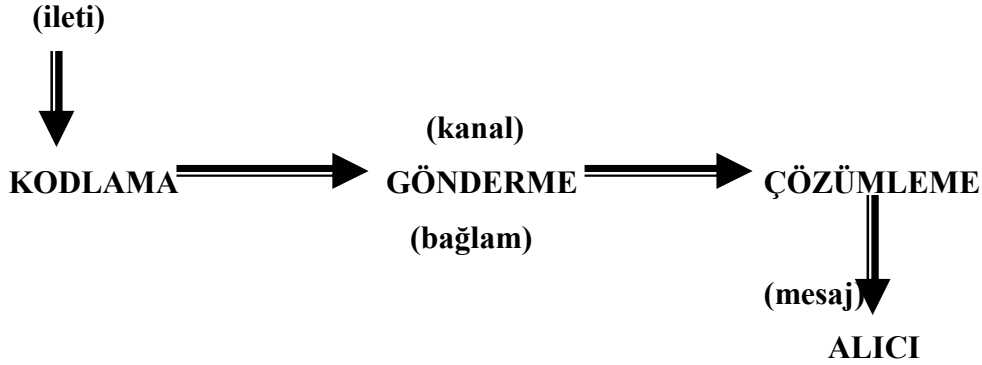
Şekil 1.1: Jakobson’un İletişim Şeması

Günay Doğan V., **Dil ve İletişim** (İstanbul: Multilingual, 2004),
220’den uyarlandı.

Şekil 1.1’de görüldüğü üzere Jakobson, iletişimi oluşturan verici, bildiri, alıcı, bağlam, kanal ve kod gibi altı temel ögeyi ve aralarındaki ilişkiyi ele almıştır.

Jakobson’un iletişimde belirlediği altı temel öge dikkate alınıp, sözel ve sözel olmayan dilleri kullanarak edimsel amaçlara ulaşmak anlamına gelen iletişim sürecinin doğası Şekil 1.2’de daha açık bir şekilde anlatılmaya çalışılmıştır.

GÖNDEREN



Şekil 1.2: İletişim Şeması

Şekil 1.2’de görüldüğü üzere iletişim sürecinde bir iletiyi gönderen vardır; iletinin gönderilmesi için gönderenin kodlama yapması gerekir; ileti bir bağlam içerisinde ve bir kanal aracılığıyla alıcıya iletilir; mesajı alan alıcı, gönderenin iletmek istediği anlama ulaşabilmek için kod çözümlemesi yapmalıdır.

En genel anlamda, bir bilginin bir kaynaktan bir alıcıya iletilmesi süreci olarak tanımlanan iletişimde amaç, kaynağın gönderdiği iletinin alıcı tarafından alınıp çözümlenmesi ve böylece ikisi arasında bir ortaklığın kurulabilmesidir (Adalı, 2004, 15). Her tür iletişimin içerdiği temel ögeler, verici, alıcı, ileti, oluk, düzgü, bağlam, simge, belirtke ve gösterge kavramları kısaca aşağıda açıklanmıştır:

Verici (ya da kaynak, gönderen): Bilgiyi, iletiyi kendi oluşturabileceği gibi, bir başka kaynaktan aldığı biçimiyle yansız ve yorumsuz olarak aktarabilen kaynaktır; insan, hayvan ya da bir aygıt verici olabilir (Adalı, 2004, 16; Günay, 2004, 220). Kodlama işlemini gerçekleştiren, alıcıya bir bilgi aktarmak için belirtkeler üreten, kendi değerlerini alıcıya benimsetmeyi düşünen verici, *kim söylüyor, kim konuşuyor* sorusunun yanıtı olan kişidir (Günay, 2004, 221).

Alıcı: Kendisine bilgi gönderilen, iletiyi alıp çözümleyen kişidir; alıcıya konuşma düzleminde ise dinleyen denir (Adalı, 2004, 16; Günay, 2004, 221). Alıcının temel

işlevi, aktarılan bilgiyi, bildiriye vericinin kullandığı kod ve kanalı kullanarak algılayıp çözümledikten sonra değerlendirmesidir (Günay, 2004, 222).

İleti (bildiri ya da metin): Vericiden alıcıya aktarılan bilgidir (Adalı, 2004, 16); iletişimin en temel ögesidir; alıcıya aktarılacak bir düşünce, bir duygu, bir eylem ya da başka bir şeydir. Bildiriye aktarırken dilbilimsel veya göstergebilimsel iletişim dizgeleri kullanılabilir, önemli olan aktarılabilecek iletinin anlaşılır olmasıdır. Bu da vericinin düşüncesine uygun kavramları seçmesini ve alıcıyla paylaştıkları bir kanal kullanmasını gerektirir (Günay, 2004, 232).

Oluk (kanal): “İletişim sırasında, iletinin izlediği yol, iletişimi sağlayan ortamdır.” (Adalı, 2004, 16; Günay, 2004, 228); “verici ve alıcı arasında bilgi paylaşımının gerçekleşme sürecinde bildirinin üzerinde yüklendiği araçtır”. Bildiriye aktarmak için alıcı ve verici tarafından bilinen bir iletişim biçimi, iletişim yolu (kanal) gereklidir ve bu kanallar hitap ettikleri duyu organlarına göre adlandırılır (Günay, 2004, 229).

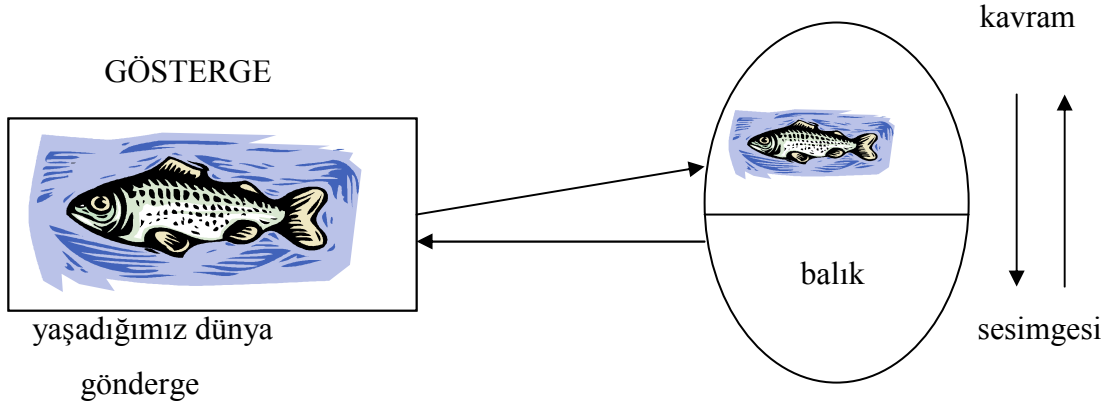
Düzgü (kod): Toplumsal anlaşmaya dayalı simge (symbol), belirtke (signal) ya da göstergelerden (signe) oluşan düzgü, iletinin aktarılmasında kullanılan araçtır (Adalı, 2004, 16). Günay (2004, 224)’ın tanımına göre kod, bildirinin oluşturulmasında ve aktarılmasında “kullanılan dizgeler ve göstergeleri oluşturmaya yarayan ve anlamlandırma öğelerini yaratan kurallar bütünüdür”. Bir bildiriye doğru olarak çözümlenip yorumlanmasını “sağlayan saymaca nitelikli her türlü simge, gösterge ya da belirtkeler dizgesi de kod olarak açıklanır”. Bir bildirinin kodlanması ve algılanması (kodun çözümlenmesi), verici ve alıcının göstergeleri belirli bir bağlam ve kanal içinde anlamlandırması ile gerçekleşir. Bu göstergeler doğal dil olabileceği gibi, dil dışı bir dizge de olabilir (Günay, 2004, 225).

Bağlam (gönderge): Günay (2004, 225), verici ve alıcının dil dışı toplumsal kazanımlara, kültürel birikimlere, deneyimlere, edindikleri her türlü bilgilere ilişkin verilerin tümüne bağlam denilebileceğini ifade etmiştir.

Simge: Nedenli ilişki sonucu ortaya çıkan simge, herhangi bir kavramı karşılayan, belirli ve kararlaştırılmış bir anlamı olan imdir (işarettir). Nedenli ilişki simgede karşılanan kavram ve karşılayan im arasında oluşmuştur (Adalı, 2004, 16).

Belirtke: Belirtkede ise karşılanan kavramla karşılayan simge arasında ilişki nedensel değildir, iletişim amacına yönelik olarak istençli ve yapay olarak oluşturulmuştur (Adalı, 2004, 17).

Gösterge: Dil denilen iletişim kodunun dayandığı gösterge (sözcükler), dilsel bir kavramla o kavramın yerini tutan ses imgesinden oluşan bir imdir (Adalı, 2004, 17). Vardar (2002, 106), göstergeyi genel olarak bir başka şeyin yerini alabilen her türlü nesne, biçim ya da olgu; özel olarak da dilsel bir gösterenle bir gösterilenin birleşiminden doğan bir birim olarak tanımlamıştır. Gösterge şeması Şekil 1.3'te verilmiştir.



Şekil 1.3: Gösterge Şeması

Adalı Oya, **Anlamak ve Anlatmak** (İstanbul: Pan Yayıncılık, 2004), 17'den uyarlanmıştır.

Şekil 1.3'te görüldüğü üzere örnek olarak verilen *balık* göstergesi, kavram ve sesimgesinden oluşmaktadır.

Genel iletişim şeması öğelerinin dışında kültürlerarası iletişimde başka önemli öğeler de söz konusudur. Bunlar: Yer (fiziksel ve kültürel sahnedir); zaman (sabit görünse de, gerçeklikte kültürel bir değişkendir); konu (konuşmacılar konu hakkında uzlaşmış görünebilir, ancak alt sistemlerde durum farklı olabilir); konuşmacıların rolü (sosyal statü, kültürlerde farklı değer ve kurallara göre belirlenir ve ifade edilir) olarak belirlenmiştir (Danesi, 1998).

İletişim sürecinde iletinin oluşturulmasında, dilin yapısında önemli rolü olan dil birimleri bundan sonraki alt başlıkta incelenmiştir.

1.1.1.5. Dil Birimleri

Aşağıda, insan dilinde birbiriyle sıkı sıkıya ilişkili ve bağlantılı olarak kurdukları dizgelerle bildirişmeyi, anlaşmayı sağlayan sesbirim, hece, biçimbirim, sözcük, tümce ve sözce olarak belirlenmiş dil birimlerine değinilmiştir.

Sesbirim (fonem): Harf olarak bilinen işaretlerle yazıya geçirilen seslerdir. Belli bir biçimde sıralanarak adına sözcük denen belli görevi olan ve belli bir anlamın aktarılmasında aracılık eden işaretleri oluştururlar. Bu seslerin her biri konuşma aygıtımızda birtakım düzenli hareketlerle meydana getirilirler (Aksan, 2000, 57). “En küçük ayırıcı, kesintili, işlevsel, karşıtlığa dayanan, sesbirimciklerinden oluşan ve ikinci eklemlilik düzenine bağlanan birim” olarak tanımlanan sesbirimler, sesler aracılığıyla gerçekleşir, her dilde sayıca sınırlıdırlar, ortalama olarak dillerde 20-40 arasında sesbirim vardır (Vardar, 2002, 169-170).

Hece (seslem): Söz zincirindeki her türlü ses dizilişinin temel yapısını oluşturan seslem, dizemin ölçü birimidir, bir tek sesleme eylemiyle çıkarılan ses ya da sesler öbeğidir. Her dilde bulunan açık seslemler, ünlüyle biter, kapalı seslemler ise ünsüzle son bulur (Vardar, 2002, 171).

Biçimbirim (morfem): Biçimle ilgili birimlerin başında gelen, sözcüğü ve tümceyi oluşturan, çoğunlukla sesbirim birleşimlerinden oluşan, kimi zaman tek bir sesbirime kadar inen bu öğeler dilbilimde en küçük anlamlı öge olarak benimsenmektedir, ancak belli bir kavramı kesin olarak açıklayabilmekten uzaktırlar. Dilde anlam taşıyan öğelerle birlikte bir anlam görevini yüklenen biçim öğelerinin tümüne “moneme” adını vermektedirler (Aksan, 2000; Vardar, 2002, 42). Bir biçimbirimin taşıdığı en küçük anlamsal özelliklerden her birine anlambirim denir (Adalı, 2004, 54).

Sözcük: Biçimbirimlerinden farklı olarak kavramları yansıtabilen, konuşma ve yazı dillerinde en etkili, en güçlü birimlerdir. Bir topluluğun bireyleri arasında belli bir düşüncenin, anlamın aktarılmasına yarar ve ses birleşimlerinden oluşurlar. Bir de kavram, yani düşünce ve ruh yönleri bulunan bu öğeler, genel olarak tek başına kullanılmaz, asıl görev ve anlamlarının her zaman, tümce içinde birlikte bulundukları öteki sözcüklerle ilişkili olarak kesinlik kazanırlar (Aksan, 2000, 60-61). Bu önemli birime aşağıda ayrıntılı olarak değinilecektir.

Tümce: Dilin önemli bir anlatım birimidir, kuruluşu dilden dile ayrılık gösterir (Aksan, 2000, 61); bir yargı, bir istek ya da dilek, bir soru, bir haber ya da bir önerme içerebilir (Özdemir, 1995, 77-78; Adalı, 2004, 67-74). Tümcenin oluşması için en az iki kavram gereklidir; birincisi eylem, ikincisi de bu eylemi gerçekleştiren. Buna bağlı olarak tümcenin iki temel ögesi yüklem ve öznedir (Adalı, 2004, 67-74).

Geleneksel dilbilgisi ve dilbilimde tümceyi “bir düşünceyi, bir olayı eksiksiz olarak anlatan bağımsız sözcük dizisi” biçiminde tanımlama eğilimi Aristo’ya kadar uzanır (Aksan, 2000, 121). Sözdizimsel yapıları ve anlam boyutu vardır. Tümce salt sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan biçimsel bir kalıp değildir, belli bir anlam yükü taşır. Tümceler birçok ölçüte göre sınıflandırılabilir, tümce çeşitlerini: uzun-kısa, düz-devrik tümceler; ad-eylem, olumlu-olumsuz, ünlem-koşul tümceleri olarak belirtebiliriz (Adalı, 2005, 111).

Sözce: Konuşan kişinin iki susma arasında söylediklerini içeren, konuşma dilin bir birimi olarak tanımlanır (Aksan, 2006, 30).

Yukarıda dil birimleri ele alınmıştır, dil sözvarlığını oluşturan öğelere bundan sonraki alt başlıkta değinilmiştir.

1.1.1.6. Dil Sözvarlığı

Bu başlıkta, bir dilin sözvarlığını hangi öğelerin oluşturduğu, bu öğelerden söz öbekleri, özlü sözler ve atasözleri kısaca ele alınmış, sözcükler ise daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Mäntylä (2004, 38), bir dilin sözvarlığını oluşturan öğeleri ve bunların anlam alanlarını, aralarındaki ilişkileri açık bir biçimde Şekil 1.4’te ifade etmiştir.



Şekil 1.4: Dil Sözvarlığını Oluşturan Öğeler ve Anlam Alanları

Mäntylä Katja, *Idioms and Language Users: The Effect of the Characteristics of Idioms on Their Recognition and Interpretation By Native and Non-native Speakers of English* (University of Jyväskylä, 2004), 38’den uyarlanmıştır.

Şekil 1.4'te görüldüğü gibi Mäntylä (2004, 38)'ya göre bir dilin sözvarlığını sözcükler, söz öbekleri, tümceler, özlü sözler, atasözleri, deyimler ve metafor sözcükler oluşturur. Dilde gerçek anlam taşıyan öğeler olarak sözcükler, söz öbekleri ve tümceler; mecazi anlam taşıyan öğeler olarak ise metaforlar, deyimler, atasözleri ve özlü sözler gösterilmiştir. Dil sözvarlığı öğelerinden tümce (Bkz. 1.1.1.5), metafor sözcükler (mecaz) (Bkz. 1.1.1.8) ve deyimler (Bkz. 1.1.2) başka başlıklarda ele alınmıştır. Söz öbekleri, atasözleri, özlü sözler ve sözcükler ise kısaca aşağıda açıklanmıştır:

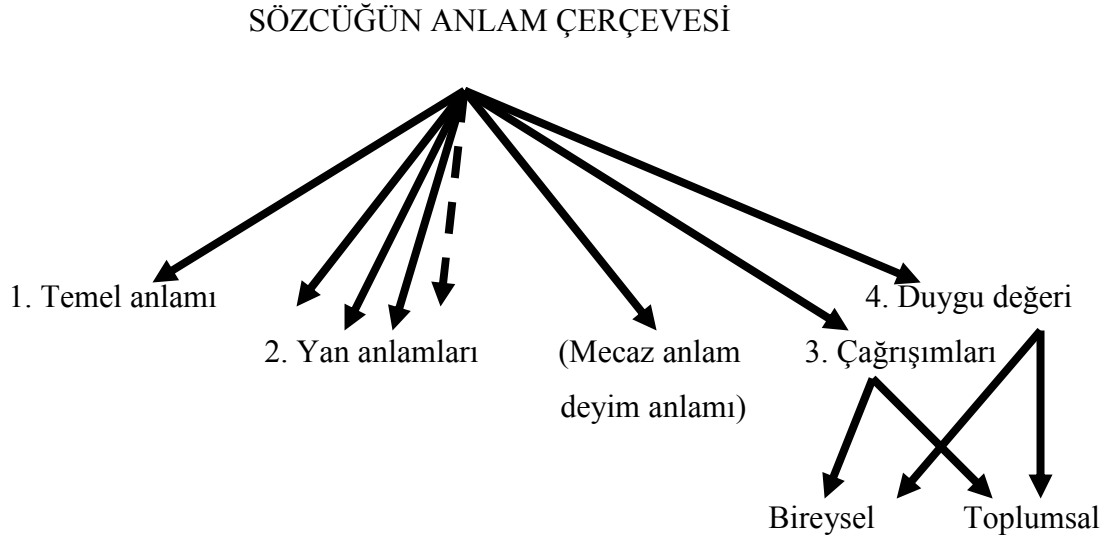
Söz Öbekleri: Sözcüklerin kimi zaman doğrudan (eksiz) kimi zaman da bu görevi gerçekleştiren eklerle birlikte oluşturdukları kümelerdir. Yargı bildirmeyen bu diziler, özne, yüklem, tümleç olarak tümce içine girebildikleri gibi yeni öbeklerin içinde de yer alabilirler (Adalı, 2004, 67-68).

Atasözleri: Halkların yüzyıllar boyunca geçirdikleri denemelerden ve bunlara dayanan düşüncelerden doğmuş, yaşayışları, inanışları, gelenekleri, ulusların zekalarındaki keskinliği, hayallerindeki genişliği, duygularındaki inceliği yansıtan kalıplaşmış, genel kural niteliğinde, ustaca bir üslup, büyüleyici ve inandırıcı bir anlatım özelliği, çeşitli antım yolları, söz ve anlam sanatları; derin felsefe, parlak nükteler, ince alaylar, sert taşlamalar içerebilen kamuca benimsenmiş sözlerdir (Aksoy, 1995, 15-37).

Özlü sözler: Atasözlerinin niteliklerinden bazılarını taşıdıkları için atasözlerini andıran, ancak adları “özsöz”, “özdeyiş” (vecize) olan ve uzun uzun açıklanabilen derin anlamlı kısa sözler, bunların içinde yazanı, söyleyeni belli olanlar da olamayanlar da vardır (Aksoy, 1995, 32).

Sözcükler: Aristo, sözcüklerin toplumsal bir anlaşma ürünü olduklarını ifade etmiştir (Vardar, 2001, 26). Sözlü veya yazılı anlatımının temel yapı taşları olan sözcükler aracılığıyla düşünce, bilgi, gözlem, yaşantı ve düşlerin söze, yazıya dönüşmesi gerçekleşir. Dünyadaki nesneleri, biçimleri, olgu, durum ve devrimleri dilde anlatıma dönüştüren, somut ve soyut olarak nitelenen kavramlar sözcüklerde ifade bulurlar. Sözcük, bir kavram birimi olarak tanımlandığı gibi, cümle kurmaya yarayan anlatım birimi olarak da tanımlanabilir (Özdemir, 1995, 73-75). Çağdaş dilbilime göre sözcüğün iki yönü vardır, kavram yönü ve kavramı aktaran seslerin oluşturduğu sesimgesi yönü (Adalı, 2004, 97).

İç yapı olaylarının yanı sıra toplumsal yapının ürünü, dış olaylarının da etkisi altında olan bir dil sisteminin sözcük hazinesi o dili kullanan toplumun bir aynasıdır. Yeni yaşama koşulları, yeni düşünme ve duygu tarzları gibi toplum yapısındaki değişmelere bağlı olarak sözcük sistemlerinde de değişiklikler meydana gelir (Vardar, 2001, 23). Sözcüklerin birden çok anlam kazanabilir. İlk, temel anlamın yanı sıra, “yansıttıkları kavramların başka nesnelerle benzerlik, yakınlık ya da ilişkilerine dayanarak aktarmalara” başvurularak kazandıkları yan anlamlar da söz konusudur. Sözcüklerin taşıdıkları temel ve yan anlamlarının yanı sıra duygu değerleri, çağrışım alanı de olabilir. Bunlar sözcüğün anlam çerçevesini oluşturmaktadır (Özdemir, 1995, 74; Adalı, 2004, 101-105). Sözcüğün anlam çerçevesi Şekil 1.5’te verilmiştir.



Şekil 1.5: Sözcüğün Anlam Çerçevesi

Adalı Oya, **Anlamak ve Anlatmak** (İstanbul: Pan Yayıncılık, 2004), 105’ten alınmıştır.

Şekil 1.5’te anlaşıldığı üzere bir sözcüğün anlam çerçevesi bu sözcüğün taşıdığı temel anlamından, zaman içerisinde kazandığı yan anlamlardan, ifade ettiği mecazi anlamdan, bireysel ve toplumsal, yarattığı çağrışımları ve taşıdığı duygu değerlerinden oluşmaktadır. Burada önemli bir noktaya değinmek gerekir. Sadece terimler, belli bir bilim ve bilgi dalının kavramlarını ifade eden tek anlamlı ve duygu değeri taşımayan teknik sözcüklerdir (Özdemir, 1995, 73-75).

Yukarıda dil sözvarlığını oluşturan öğeler açıklanmıştır. Bir dilin sözvarlığıyla yakından ilgili olan kalıplaşmış sözler bundan sonraki alt başlıkta incelenmiştir.

1.1.1.7. Kalıplaşmış Sözler (Frazeoloji)

Birçok dilde *frazeoloji* terimiyle aktarılan kavram Türkçe’de *kalıplaşmış sözler* terimiyle ifade edilebilir, ancak bunun *frazeoloji* sözcüğünün ifade ettiği anlamı tam olarak yansıtmadığı düşünülmektedir. Bu başlıkta kavram, her iki terim de kullanılarak açıklanmıştır.

Bir dilin sözvarlığı içindeki kalıplaşmış sözler, çoğunlukla belli bir kişiye ya da bir olaya dayanan, ünlü kişiler, sanatçılar tarafından söylenen, dilde yerleşen, çeşitli dillere çevrilerek genelleşen, anlatımı güçlendirmek için kullanılan sözlerdir (Aksan, 2000, 37). Kalıplaşmış sözlerin araştırılması ve sınıflandırılması ilk olarak Yunanlılara ve Romalılara dayanır. Ortaçağda ve sonraki yüzyıllarda ise yaygınlık kazanır. 19. yüzyılda ve sonraları kalıplaşmış sözler sözlüklerde yer almaya başlamıştır. Değişik dönemlerde bir çok araştırmacı bu sözleri tanımlamaya ve sınıflandırmaya çalışmış olsa bile haklarında kesin bir tanım vermek zordur (Quartu, 2001, 7).

Kalıplaşmış sözlerle ilgili araştırmalarının eski geleneklere bağlı olmasına karşın, bu alanla ilgilenen bir dilbilim dalının oluşması Rus bilim adamlarının birçok dil üzerine yaptıkları araştırmalara dayanır. 20. yüzyılın 40’lı yıllarında Vinogradov ve arkadaşlarının yaptıkları katkılarla kalıplaşmış sözleri inceleyen bağımsız bir dilbilim dalı, frazeoloji oluşmuştur (Babkin, 1970, 22). Kalıp sözler sistemini bugünkü durumu ve tarihsel gelişimi içerisinde inceleyen frazeoloji, dilbilimin en ilginç alanlarından. Halk ve edebi söylemlerin güzelliğini ortaya çıkarır, bir ülkenin kültürünün ve tarihinin derinlemesine incelenmesini sağlar (Kunin, 1996, 15).

Frazeoloji terimi, Yunanca’ da tümce, söz öbeği anlamına gelen “phrasis” ve bilim, kavram anlamına gelen “logos” sözcüklerinden oluşmuştur. Dilbilim terimi olarak kalıplaşmış sözleri inceleme bilimi anlamına gelir, ayrıca da bir dile ait tüm kalıplaşmış sözlerin bütününe ifade etmek için kullanılır. “İdioma” sözcüğü ise özel söylem anlamındadır. Frazeoloji ve frazeoloji birimi terimleri, dilbilim literatüründe “idiom” sözcüğünün eşanlamlısı olarak kullanılır (Kunin, 1996, 15). “Frazeoloji”, “frazeoloji birimi” kavramları, dilde oluşmuş, sözdizimsel açıdan tümce ve söz öbekleriyle benzerlik gösteren, anlamsal olarak bağımsız olmayan söz öbeklerinin genel adıdır. Dilde sözcüksel-dilbilgisel dizilişi belirli, anlamsal içeriği kalıplaşmış,

donmuş durumda (Şanskiy, 1993, 123) olan kalıplaşmış sözler, birden fazla sözcükten oluşan, beraber öğrenilen ve beraber kullanılan dil grupları, öbekleridir (Aghbar, 1990'den aktaran Liontas, 1999, 88).

Kalıplaşmış sözlerin içerisine hangi öğelerin dahil edilebileceği konusunda bazı görüşleri yansıtmakta yarar vardır. Aksoy (1995, 53), Türkçe'yi dikkate alarak atasözleri ve deyimlerden başka kalıplaşmış sözlerin içerisine duaları, bedduaları, sövgüleri, bilmeceleleri, tekerlemeleri vb. dahil etmektedir. Çotuksöken (1988, 7)'e göre bütün dillerde olduğu gibi, Türkçe'de de çeşitli kalıplaşmış anlatımlar vardır: tamlamalar, bileşik sözcükler, ikilemeler, atasözleri, deyimler.

İtalyanca'daki kalıplaşmış sözlerle gelince, biçimsel ve anlamsal ölçütlere göre Burger ve diğ. (1982, 30-40)'in tanımladığı 10 tür kalıplaşmış söz birimini dikkate alarak Lurati (2002, 159) benzer bir sınıflama yapmıştır. Yaptığı sınıflama örneklerle şöyledir:

- a. Genel fraseoloji: frazeoloji sözlüklerinde yer almaktadırlar, Örn. *fare fiasco*, *avere una gatta da pelare*;
- b. Frazeoloji bağları: *guerra fredda*, *vedova bianca*;
- c. Modellenen oluşumlar: *dalla testa ai piedi*, *giorno dopo giorno*, *sano e salvo*;
- d. Benzetme: *furbo come una volpe*, *magro come chiodo*;
- e. Fiile bağlı olanlar: *ottenere un risultato*, *accettare una proposta*;
- f. İkilemeler: *capire fischi per fiaschi*, *capire Roma per Toma*;
- g. Fraseoloji terimleri: spor, bilim dalları gibi belirli alanlarda kullanılan terminoloji: *discesa a stile libero*, *sicurezza stradale*;
- h. Belirlenmiş tümceler: *si salvi chi può*;
- i. Atasözleri ve önyargılar;
- j. Konuşma kalıpları: metne göre iletişim durumuna bağlı olarak konuşmayı başlama, biçimlendirme, tamamlama işlevleri taşımaktadırlar; *in parole povere*, *vorrei aggiungere* (Lurati, 2002, 159-162).

Lurati (2002)'nin örneklerle yaptığı bu sınıflama, kalıplaşmış sözlerin daha iyi ayırt edilmesine ve deyim kavramının sınırlarını belirlemeye ışık tutacaktır. Bu bağlamda bir kavramın daha açıklanması gerekmektedir. Bir sonraki alt başlıkta imge dil kavramı incelenmiştir.

1.1.1.8. İmge Dil (Figurative Language)

Literatür incelendiğinde *frazeoloji*, *metaphor* kavramlarıyla ile iç içe geçmiş ve kesin çizgilerle ayrılmamış olan *figurative language* kavramına rastlanmaktadır. Bu kavram için Türkçe’de *imge dil*, *istiare* ve *mecaz* terimleri kullanılmaktadır. Söz konusu olguyu açıklamak için bu başlıkta yapılan alıntılara göre her iki terim de kullanılmıştır.

İmge dil, dilin özü ve insan üzerindeki etkisi çok araştırılmış konuların arasında yer almaktadır. Gerçek ve manidar bir şekilde, kitlelerin davranışlarını etkilediği herkes tarafından bilinen bir olgudur. Gerek yazılı gerekse konuşma dilinde farklı imge dil araçlarının dinleyici ve okur üzerinde yaptığı etki antik çağda, Aristo’nun retorik kavramını yarattığında da bilinmekteydi (Babkin, 1970, 22). İmge dilin ya da mecazın dil sözvarlığının boşluklarını doldurduğu yönünde görüşler de bildirilmiştir (Black, 1954, 50’den aktaran, Cuozzo, 2003, 15).

1908 yılına uzanan mecazla ilgili ilk deneysel çalışmalar, Alman dilbilimci Karl Bühler’in bu alandaki incelemeleriyle başlamıştır. 50- li yıllarda mecaz konusu bir grup Gestalt psikoloğu tarafından ele alınmıştır. Böylece mecaz, kavram ve dil arasında ilişki üzerine öncü bir çalışma başlatılmıştır. Chomsky, 1964 yılında anlambilimsel kuralları zorlayarak göndergelerin anlamlarının değişmesi sayesinde ortak dil edincin bir parçası haline gelen mecazın “yarı-dilbilgisel” bir olgu olarak ele alınması gerektiğini ifade etmiştir (Danesi, 2003, 46). İmge dil üzerine ruhdilbilimsel araştırmalar 1970’li yıllarda başlamış, önce mecaz daha sonra deyimler, atasözleri, analogi, ironi ve kapsamlayış gibi imge dilin diğer öğeleri ve biçimleri üzerine odaklanmıştır (Glucksberg, 1991’den aktaran Cuozzo, 2003, 51).

Mecazın her zaman şair, filozof, retorik ve edebiyat eleştirmenleri tarafından temel tartışma konusu olarak sayılmasına karşın yakın geçmişe kadar dilbilimci, psikolog ve iletişim kuramcılar tarafından büyük ölçüde göz ardı edilmekteydi. 1977 yılında Pollio ve diğ. bu alanda temel teşkil eden çalışmalarıyla sözel iletişimin mecazi açıların basit bir süsten ne kadar uzak olduğunu, mecazi düşüncenin insanın iletişimsel davranışlarında önemli bir unsur olduğunu ortaya koymuşlardır (Danesi, 2003, 37). Meczaz alanında önemli çalışmalar yapan Lakoff ve Johnson (2004) mecazın dilde sadece bir imge olmadığını, her şeyden önce düşünmenin bir biçimi, deneyimlerin sınıflandırılmasını sağlayan bilişsel bir araç olduğunu belirtmişlerdir.

Yazarlara göre mecaz ilk sırada düşüncelerde, sonra da davranışlarda ve dilde yer alır. Mecaz olmadan herhangi bir kavramsal işlemin yapılması düşünülemez. Mecaz insanın doğayı ve çevresini anlama, nesnel gerçekliği anlamlandırma, yaşantı ve deneyimine anlam kazandırma aracı olarak “bilmeye” de olanak sağlar.

Aralarında Morgan ve Smircich’in de bulunduğu bazı yazarlar mecazların bilimsel bilginin oluşturulması ve yorumlama yoluyla dünyanın kavranması süreçlerindeki önemini vurgulamışlardır. Piaget, Chukovski, Gardner, Wojcik gibi bilim adamlarının araştırmaları sonucunda mecazın çocukların dil öğrenmelerinde önemli ve vazgeçilmez bir araç olduğu, gerçeği oluşturmalarında etkili bir işleve sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2005, 208).

Mecazın “bir kavram veya bir terimin belirli benzerliği ifade etmek amacıyla farklı bir içeriğe uygulandığı bir dil formu” olduğu; karmaşık bir hikayeyi bir imaj kullanarak aktarması sayesinde çok etkili ve güçlü bir iletişim aracı haline geldiği vurgulanmaktadır (Sackmann, 1989, 465’ten aktaran Yıldırım, Şimşek, 2005, 207-208). Meczazlar insan hayatının her alanında yer alır; bilimden siyasete, edebiyattan ekonomiye en karmaşık düşünceleri, anlamları, açıklamaları, ilişkilendirmeleri anlaşılır, farklı düzeydeki insanları birbirlerini anlar hale getirir (Yıldırım, Şimşek, 2005, 207).

Meczazların belli özelliklerine göre sınıflandırılması çıkış kaynaklarına da ışık tutmaktadır. Ullmann (1966, 340) insan hayalinin ürünü olan sayısız mecazların değişik diller ve edebi biçimler için büyük ölçüde geçerli olan, 4 ana grupta sınıflanabileceğini ifade etmiştir:

a. Antropomorfik mecazlar: İlk olarak 18. yüzyıl filozofu Giambattista Vico bu tür mecazların sıklığına dikkat çekmiştir. Vico’nun gözlemlerine göre tüm dillerde cansız varlıklarla ilgili mecazi ifadelerin büyük bir bölümü insan bedeni ve parçalarını, insan duyguları ve tutkularını ifade eden deyişleri içermektedir. Bu eğilim dil ve medeniyetlerin büyük bir kısmında görülmektedir ve kullanılan birçok deyim temeline yatar. Bu olgunun tersi de görülmektedir; insan bedeninin bazı bölümleri hayvan ya da cansız varlıkların adlarını taşımaktadır (Ullmann, 1966, 341). Aksan (2006, 64) bunları insandan doğaya aktarma olarak ele almıştır.

b. Hayvan isimleri içeren mecazlar: İmgelerin bir başka kaynağı hayvanlar dünyasıdır. Bunlardan bazıları bitki ya da cansız varlıklara uygulanmıştır. Espri, ince

alay, kötöleme, alay ifadelerine dönüşerek bir çok hayvan imgesi insan dünyasına taşınmıştır. İnsan birçok hayvanla kıyaslanmıştır (Ullmann, 1966, 342). Aksan (2006, 65), bunları doğadan insana aktarma olarak ele almıştır.

c. Somuttan soyuta aktarma içeren mecazlar: Mecazda temelde somut deneyimleri soyut terimlere dönüştürme eğilimi görülmektedir. Bazı aktarmalarda somut ile soyut arasındaki bağ açıkça görülmektedir ancak bazılarında soyut sözcüğün ifade ettiği imge arasında bağ bulmak için kökenbilime başvurmak gereklidir (Ullmann, 1966, 343-344). Aksan (2006, 66) bunları somutlaştırma olarak ele almıştır.

d. Sinestezi mecazlar: Çok yaygın olan bu mecaz türü, bir duyu alanından bir kavramı başka bir duyu alanına taşınarak oluşturulmaktadır. Duyma duyusundan görme duyusuna, dokunma duyusundan duyma duyusuna v.b. (Ullmann, 1966, 336). Aksan (2006, 68) bunları duyular arasında aktarma olarak ele almıştır.

Deyim terimini daha kapsamlı bir şekilde açıklayabilmek için yukarıda imge dil tanımları, araştırmaları ve sınıflamaları ele alınmıştır. Deyimlerin hangi dilbilim dallarının konusu olduğunu belirlemek amacıyla bundan sonraki alt başlıkta tez konusu kapsamında dilbilimin tanımlarına ve bazı dilbilim alanlarına kısaca değinilmiştir.

1.1.1.9. Dilbilim ve Dalları

Dil birbirinden çok farklı bilimlerin inceleme alanına girer, ancak dilbilim çift eklemli göstergeler dizgesi olan dili, kendi yapısı içinde ve kendisi bakımından inceleyen bağımsız bir bilimdir (Vardar, 2001, 32- 33). Kendilerine özgü yasaları, eğilimleri, sorunları olan dillerin ortak yasaları, eğilimleri ve sorunları da vardır. Dili ve dil olgularını kapsamlı bir biçimde ele alan dilbilim, dilin bilimsel incelemesi olarak tanımlanabilir (Aksan, 2000, 13).

Dilbilim kendine özgü yöntemlerle dil olayını, dillerin yapılarını, işleyişlerini, süre içindeki değişmelerini inceleyen, günümüzde sözlü dile öncelik tanıyan, tümdengelimli ve tümevarımlı yaklaşımlar içeren, yansız gözlemlere, nesnel bakış açılarına dayanan, betimleyici ve/veya açıklayıcı bir dal özelliği taşıyan insan bilimi olarak tanımlanır (Vardar, 2002, 73-74).

Dil, insanın fizik, düşünce ve ruh yapısıyla ve çeşitli eylemleriyle, dilbilim de bütün bu eylemleri kendisine konu olarak alan öteki bilim dallarıyla ilişkilidir. Dilbilimin

konuları, fizik ve fizyoloji; felsefe, ruhbilim, toplumbilim, insanbilim, anlatımbilim dil öğretimi gibi pek çok alanı kapsamaktadır. Dilbilim ayrıca budunbilim, coğrafya, matematik gibi çeşitli araştırma alanlarının sorunlarını da inceler, sibernetik’le genel olarak bildirişme konularıyla da yakından ilgilidir (Aksan, 2000, 14).

II. Dünya Savaşı sonrası bağımsız bir bilim dalı olarak gelişmeye başlayan dilbilim (Zvegintsev, 2007), “dallanmış, budaklanmış, yeni akımları ortaya çıkmıştır” (Aksan, 2000, 14). 20. yüzyılın ikinci yarısında dilbilim ilgi alanlarını önemli ölçüde arttırmıştır. Daha önceleri dil sistemlerinin yapı ve gelişimlerine odaklanan dikkatler, düşünme aracı ve iletişim aracı olarak dil kullanımını olanaklı kılan geniş problem çemberine çevrilmiştir. Dilbilimciler dikkatlerini dil birimlerinin ve dil ürünlerinin anlamsal yönüne, dilin düşünmeyle, gerçeklikle, toplumla, kültürle ve diğer gösterge sistemleriyle ilişkisine yöneltmişlerdir. Böylece bilişsel dilbilim, metindilbilimi v.b. gibi yeni dilbilim alanları ortaya çıkmıştır (Komissarov, 2000, 3).

Dil dizgesi, değerlerini birbirleriyle olan ilişkilerinden alan birimlerden oluşmuştur. Bu nedenle dilin incelemesini kolaylaştırmak için dildeki birimlere bağlı olarak değişik, genellikle dört inceleme düzlemi saptanmıştır: sesbilim, biçimbilim, sözdizim, anlambilim (Adalı, 2004, 53). Dilbilimin dallarından sesbilim, biçimbilim, sözcükbilim ve anlambilimin yanı sıra metin dilbilim, yapısal dilbilim ve bilişsel dilbilim kavramları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Sesbilim: Sesleri, belli bir dilde yerine getirdikleri işlev açısından ele alan bir bilim dalı olarak tanımlanır (Vardar, 2002, 168). Sesbilim, dilde seslerin meydana getirilişini, niteliklerini, ses dalgalarıyla nasıl aktarılacak dinleyene nasıl ulaştırıldığını, dinleyenin bu sesleri alışı, başka bir deyişle dilin ve bildirişmenin ses yönünü inceler (Aksan, 2000, 26). Sesbilim, anlam ayırt edici en küçük birimlerin, yani sesbirimlerin incelendiği düzlemdir; sesbirimleri saptamaya, bunların birbirleriyle ve daha üst düzlemdeki birimlerle ilişkilerini ortaya koymaya çalışan bir bilim dalıdır (Adalı, 2004, 54).

Biçimbilim: Dil dizgesinde yer alan en küçük anlamlı birimlerin, biçimbirimlerin incelendiği düzlemdir. Biçimbilimin konusunu biçimbirimlerin saptanması, bunların birbirleriyle ilişkileri, sınıflandırılması, alt sesbilimsel ve üst, sözdizimsel ve anlambilimsel düzlemlerde yer alan birimlerle ilişkilerinin açıklanması oluşturur (Adalı, 2004, 54; Vardar, 2002, 41).

Sözdizimi: (tümcebilim) Tümcenin birim olarak ele alındığı, tümceyi oluşturan birimlerin, tümceler arası ilişkilerinin incelendiği düzlemdir, ayrıca bunların sessel ve anlamsal düzlemle bağlantıları sözdizimin temel konularıdır (Adalı, 2004, 54; Vardar, 2002, 182).

Anlambilim: Anlambilim bugün dilin üzerinde en çok durulan, anlambirimlerin incelendiği düzlemdir (Adalı, 2004, 54). Dildeki öğelerin anlam açısından değişik görünümlerini, yerine göre nasıl yepyeni anlamlar taşıyabildiklerini inceler. Dilbilimsel anlambilim dili anlam yönünden, göstergenin gösterilen bölümünü ya da içeriğini ele alır, gösterenle gösterilen arasındaki bağıntıları, anlam düzleminde görülen değişimleri, dilsel yapıların içerik açısından ortaya çıkardıkları çeşitli sorunları inceler (Vardar, 2002, 18). Sözcük anlambilimi, dilde sözcükleri, bunların türemiş ve başka öğelerle bir araya gelmiş biçimlerini anlam açısından incelemektedir (Aksan, 2006, 27). Tümce anlambilimi, anlaşmayı sağlayan tümce ve sözceleri anlam açısından inceler (Aksan, 2006, 139).

Sözcükbilim: Sözcükbilim bir bilim dalı olarak “dilin sözvarlığını, yani sözcüklerini, biçimbirimlerini, bileşik sözcük, deyim, atasözü, kalıplaşmış söz gibi öğelerini inceler, bu öğelerin kökenlerini, oluşumlarını araştırarak biçim ve anlam açısından gelişmelerini” araştırır. Sözcüklerin temeline inebilmek için genel olarak, geçirdikleri tarihsel gelişmelerine uzanmak, eski, en eski biçimlerine ulaşmak gerektiğinde çoğunlukla artzamanlı, belli bir dönemin sözvarlığının incelenmesinde ise eşzamanlı yöntem uygulanır (Aksan, 2000, 13).

Metin Dilbilimi: İşlevi tümcenin sınırında sona eren geleneksel dilbilim, yazın metninin estetik boyutunu, tümce-ötesi iletişim örgülerini açıklamada yetersiz kalmıştır. Yazılı metinlerin kuruluşunda tümce ötesi dilsel yapılarla ilişkilerin incelenmesine de yöneldiğinde metin dilbilimi doğmuştur (Göktürk, 1997, 23-136).

Bugün dilbilimin önemli bir dalı niteliğiyle metin dilbilimi, dili yalnızca üretilen metinlerin biçimsel incelemesi olarak değil, değişik iletişim durumları ve koşulları içinde, iletişime katılanların tutum ve davranışlarını da dikkate alarak mercek altına alır (Aksan, 2006,148). Temeli, tümceden daha büyük yapılar üzerinde durarak bunlara dikkati çeken Harris’le atılan, metin dilbilim çalışmalarında Weinrich, Van Dijk, De Beaugrenade, Dressler gibi birçok araştırmacılar önemli katkılar sağlamıştır (Aksan, 2006, 149-150). Metin dilbilimi, metinleri yüzeysel yapıda yakınlık ve

uyumluluk, derin yapıda dış dünya ya da gönderge düzlemiyle ilişkileri yönünden tutarlılık vb, ilkelere göre belirlemeye çalışmaktadır (Vardar, 2002, 39).

Yapısal Dilbilim: Modern dilbilimin kurucusu ve yapısal dilbilim anlayışının öncüsü Saussure, dili toplumsal bir iletişim aracı ve göstergelerden oluşan toplumsal bir düzenek olarak, “sözü” de dil dizgesinin bir bölümünün bireysel isteğe bağlı olarak dile dökülmesi şeklinde nitelemiştir. Saussure, göstergeleri “gösteren” ve “gösterilen” şeklinde ikiye ayırmış, göstereni “ses”, gösterileni “kavram” olarak tanımlamıştır (Yazıcı, 2005, 77).

Bilişsel Dilbilim: 20. yüzyılın ilk yarısında dilbilim süreci içerisinde bilişsel dilbilim araştırmalarına ağırlık verilmeye başlanmıştır. Bu dönemde yapısal dilbilim anlayışı gittikçe karmaşıklaşmıştır. Bu nedenle dilbilim araştırmaları, dili anlıkta geçen bir üretim süreci olarak gören bilişsel alana yönelmiştir. “Bilişsel alandaki araştırmalar dilin kuraldışı işleyişini çözmek üzere dil ve düşünce arasındaki bağı çözmeye” odaklanmıştır. Zaman akışı içerisinde dilin bireysel yönü ortaya çıkarıldığı gibi dil ve düşüncenin de iki ayrı olgu olarak ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır (Yazıcı, 2005, 89-90).

Yukarıda Dil ve Dille İlgili Kavramlar başlığı altında incelenen konular tez çerçevesinde deyimler açısından özetlenecek ve değerlendirilecek olursa şunlar belirtilebilir: Dilde önemli yer oluşturan deyimlerin incelenmesi dilbilimde gelişen ve değişen bakış açılarına ve geliştirilen yeni yöntemlere göre yapılmıştır. Deyimler dil birimleri açısından ele alındıklarında hem sözcüklerden oluşan söz öbekleri olarak, hem de sözcükler olarak ele alınmaktadır. Dil sözvarlığı açısından incelendiklerinde gerçek anlam alanında sözcüklerin, söz öbekleri ve tümcelerle benzerlikler gösterdikleri; mecazi anlam alanında ise mecazlar, atasözleri ve özlü sözlerle benzerlik gösterdikleri görülmüştür. Deyimlerin iletişim sürecinde edimsel öneme sahip oldukları vurgulanmıştır. Deyimler iletişim şemasında yer alan ögelere göre değerlendirildiğinde, özellikle de alıcı ve verici arasında dil ve kültür farklılığı olduğunda, iletilmek istenilen iletinin tam olarak alıcıya ulaşamayabileceği anlaşılmıştır. Dilde belli işlevleri olan deyimlerin literatürde kalıplaşmış sözler ve imge dil içerisinde de incelendikleri; sözcükbilim, anlambilim, bilişsel dilbilim ve edimbilim gibi dilbilimin alt dallarının konusu olduğu görülmüştür.

Bundan sonraki başlıkta deyimler ve deyimlerle ilgili kavramlar irdelenmiştir.

1.1.2. Deyimler ve Deyimlerle İlgili Kavramlar

Bu başlıkta söylemlerde en sık kullanılan mecazi ifadelerden deyimler, deyim araştırmaları, deyimlerin tanımları, kullanım alanları, özellikleri, diğer kalıp sözlerle ilişkileri, deyimleri anlama modelleri, ana dilde deyim öğrenimi ve deyimlerin çevirisi konuları ele alınmıştır.

Dilbilimin ilk dil araştırmalarında anlamdan ziyade dilin yapısıyla ilgilenmesi, deyim araştırmalarında da deyimlerin yapısına odaklanılmasını sağlamıştır. Ancak daha sonra dil üzerine yapılan araştırmaların anlam alanına kayması ve sayıca artması deyimlerin incelenmesini de etkilemiştir. Deyimlerin ve diğer çok sözcüklü ifadelerin araştırılmasında dilbilimcilerin kullandığı yaklaşımların zaman içerisinde gösterdiği çeşitlilik kronolojik sırayla şöyle belirtilebilir:

- a. Deyimlerin yapısını, çeşitlerini ve şekil değişmelerini inceleme;
- b. Deyimlerin işlenmesi ve derlenmesi;
- c. Deyimlerin “mecazi oluşu ”nu dikkate alma;
- d. Deyimlerin anlaşılmasını, öğretilmesini ve öğrenilmesini araştırma;
- e. Daha geniş perspektiften deyimse dil ve deyimlerin işlevlerini inceleme (Mäntylä, 2004, 48).

Deyimler alanında değişen araştırma yaklaşımlarına göre ortaya çıkan tanımlara aşağıdaki alt başlıkta değinilmiştir.

1.1.2.1. Deyim Tanımları

Deyimlerin yapı ve anlam özelliklerini, işlevlerini dikkate alan birçok tanım yapılmıştır. Deyimler, çok sözcükten oluşan, yapısal hiçbir değişime uğramayan ya da çok az değişime uğrayabilen, donmuş, “ölü”, yani ortaya çıkışları ve anlamları arasında bir bağın bulunması olanaksız ifadeler olarak tanımlanmışlardır. Dilbilimin işlevsel görüşleri ışığında yapılan tanımlarda deyimlerin yapıları değil, anlamları ele alınmıştır. Deyimlerin düz ve mecazi anlamları arasındaki bağ her zaman açıkça görünmese de, anlamlarının nedensiz olmadığı belirtilmiştir (Mäntylä, 2004, 13). Deyimler, ”bir tür sözlüksel birim oluşturan anlambirim toplaması; genellikle öz anlamından az çok ayrı bir anlam içeren kalıplaşmış söz” (Vardar, 2002, 71); “ilgi çekici bir anlam taşıyan kalıplaşmış anlatım, tabir” olarak tanımlanmıştır (TDK, 1988, 368). Büyük Lugat ve Ansiklopedi (1992, 5. cilt, 279)’de yer alan deyim tanımı şöyledir:

“Genellikle gerçek anlamı dışında kullanılarak bir düşünceyi dile getiren kalıplaşmış söz grubu, eski dilde tabir olarak ifade edilir. Deyimler, kelimeleri ve sözdizimleri değiştirmeden (bazen çekim ve zamirleri değiştirerek) kullanılan kalıplaşmış söz gruplarıdır, içinde taşıdığı anlam çoğu zaman gerçek anlamlarından farklıdır. Deyimler en az iki kelimedenden meydana gelir. Kelime grubu şeklindeki deyimlerden başka cümle şeklinde deyimler de vardır. Cümle içinde isim, sıfat, zarf görevi yaparlar. Deyimi meydana getiren kelimeler daima ayrı yazılır.”

Yapılan bu tanımda deyimlerin tümce içindeki görevlerine de yer verilmiştir. Başka bir tanımda deyimlerin dilbilgisel ve anlamsal açıdan bir sözcük değeri taşıdıkları, belli bir dile özgü oldukları ve bir başka dilde sözdizimsel karşılıklarının bulunmadığı ifade edilmiştir (Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedi, 1986, 3118).

Geleneksel görüşe göre deyimler bir dilin normal tümcelerinde gerçekleşen sözdizim değişikliğinden ve anlam kaymasından kaynaklanan bir anomali olarak görülmektedir. Deyimlerin, sözcüksel ve sözdizimsel açıdan kalıplaşmış, donmuş, serbest tümcelere aykırı dönüşümsel anomaliler olarak açıklandığı ve en önemli özelliklerinin anlamsal kural dışılıkları olduğu görüşü yaygındır (Casadei, 1996, 13). Dil sözvarlığı içerisindeki yerlerine göre incelendiğinde, deyimler “dil ile söz arasında vasıtalar”, anlamları tahmini olmayıp önceden belirtilmiş olduğundan yarı-dil, bir fikir belirttikleri için de yarı söz, dilbilgisine uygun olan cümlelerin kesin yapısı ve anlambirimi arasında bulunan karma bir oluşum biçimi olarak tanımlanır (Lederer, 1976, 31’den aktaran Delisle, 2001, 165).

İşlevsel açıdan yapılan tanımlara göre deyimler, “bir dilin anlatım yollarını, o dili konuşan toplumun geçmişini, yaşam biçimini, geleneklerini ve çeşitli özelliklerini belirten önemli ipuçları sağlarlar” (Aksan, 2000, 36-37), “anlatıma akıcılık, çekicilik katan çoğunun gerçek anlamından ayrı bir anlamı bulunan, anlatımın kısa ve öz yapılmasını sağlayan kalıplaşmış söz öbekleri”dir (Yurtbaşı, 1996). Deyimler, belli bir kavramı, belli bir duyguyu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözlerdir (Aksan, 2000, 35). Bir anlatım aracı oldukları düşünüldüğünde, deyimler soyut bir durumu somutlaştırarak, güçlü ve çekici bir anlatım taşıyan ve çoğunun gerçek anlamından aykırı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük toplulukları olarak tanımlanır, ayrıca, kalıplaşmalarda yapılan kırmalarla, sözcük değişimleriyle daha da güçlü anlatımlar sağlanır (Adalı, 2004, 109-110).

Deyimlerle ilgili olarak yapılan tanımlar incelendiğinde, deyimlere farklı açılardan yaklaşıldığı, bu nedenle tanımlarda görüş birliğine varılamadığı görülmektedir. Bu tanımlar özetlenecek olursa, deyimler genellikle gerçek anlamı olmayan, kalıplaşmış,

ancak bazen değişime uğrayabilen, uzlaşımsal anlam taşıyan, çeşitli işlevleri olan, çekici anlatım sağlayan çok sözcüklü ifade olarak açıklanmıştır. Tanımları yapılırken deyimlerin birçok özelliğine de değinilmiştir. Ancak yine de deyimlerin özellikleri bundan sonraki başlıkta incelenecektir.

1.1.2.2. Deyimlerin Özellikleri

Deyimlerin biçimsel özelliklerini açıklarken, deyimlerin kalıplaşmış, kısa ve özlü anlatım araçları olduklarını; içerdikleri sözcükleri değiştirip yerlerine eşanlamlı bile olsa başka sözcüklerin kullanılmadığını; sözdizimlerinin değiştirilemeyeceğini ve başka biçimde söylenemeyeceklerini; en az iki sözcükten oluştuklarını; biçim bakımından sözcük öbeği ve tümce durumunda olabileceklerini belirtmek gerekmektedir (Makkai, 1972; Aksoy, 1995, 38-39; Çotuksöken, 1988, 5-7). Dilbilgisel biçimi belirli ve değişmez olduğundan deyimlerin edilgen şekle dönüştürölmesinin mümkün olmadığı da ifade edilmiştir (Makkai, 1972; Ifill, 2002).

Birçok tanımda deyimlerin sözdizimsel ve sözcüksel olarak kalıplaşmış oldukları belirtmektedir, ancak sözcüksel ve sözdizimsel olarak değişime uğrayabildikleri görölmektedir (Makkai,1972; Bonini, 2005; Casadei, 2006). Örnek vermek gerekirse, sözlüklerde *rompere il ghiaccio* şeklinde görölen İtalyanca deyiminin edilgen *il ghiaccio è stato rotto* şekline de sıkça rastlandığı söylenebilir (Casadei, 2006). Her ne kadar deyimlerde yer alan sözcüklerin, başka sözcüklerle değiştirilemeyeceği ve sözdizimlerinin bozulamayacağı ifade edilse de deyimlerde çekimler ve zamirlerden kaynaklanan değişmeler meydana gelir. Bazı deyimler farklı bölgelerde farklı biçimde kullanılır. Deyimler tümce içerisinde ad, sıfat, belirteç, ünlem, eylem görevi yaparlar, be nedenle deyimi oluşturan sözcüklerin bir bütün olarak, tek sözcük gibi görev yaptıkları düşünölmelidir (Aksoy, 1995).

Deyimlerin anlamı bütünseldir, uzlaşımsaldır. İçerdiği sözcüklerin anlamlarının toplamından oluşmaz ve öngörölemez (Makkai, 1972; Abisamra, 2002a; Casadei, 2006; Ifill, 2002; Idioms, 2006). Deyimlerin büyük bir bölümünde kalıplaşmış sözden çıkan anlam, sözcüklerin gerçek anlamları dışındadır, bileşenlerinin tam ya da kısmi anlam değişmesiyle oluşur (Aksoy, 1995, 42). Deyim yapısını oluşturan sözcüklerden biri ya da tamamı anlam değişmesine uğrar, bambaşka ya da temel anlama yakın bir anlam kazanır (Çotuksöken, 1988, 7). Deyimler mecazi olarak

tanımlanır, ancak bazı deyimler mecazi olmayabilir, bu nedenle burada mecazilik derecelendirilmesinden söz edilebilir (Makkai,1972).

Deyimlerin birçok özelliği çıkış kaynaklarına bağlanmaktadır. Geleneksel olarak deyimlerin gerçek dilden ortaya çıktığı, kural olarak imge-mecaz temeline dayanarak oluştukları kabul edilir. Deyimler, ilk olarak gerçek anlamda kullanılmış, giderek uzlaşım sal yeni anlamlar kazanmışlardır (Cuozzo, 2003; Czerwińska, 2005). Deyimlerin çıkış kaynakları çeşitlidir ve şöyle sıralanabilir: İncil, mitoloji, Antik, eski Slav, dünya ve Avrupa edebiyatları, toplumların gelenekleri, görenekleri, inanışları ve batıl inançları, hayvan davranışlarının insan tarafından algılanması ve incelenmesi sonucu yapılan benzetmeler, insan bedeninin parçalarının adları, renk adları, sayılar; insanın psikolojik ve fiziksel durumları, duyguları, yaşantıları, çevreye karşı tutumları ve değerlendirmeleri, başka bir dilden çeviri yolu (Lurati, 2002; Czerwińska, 2005).

Her dilin deyimlerinin kendine özgü yanları, nitelikleri bulunmakla birlikte çeşitli dillerdeki deyimler arasında benzerlikler, yakınlıklar hatta eşlikler vardır. Bu benzerliklerin nedenleri, deyimlerin çıkış kaynağına, farklı dil konuşanlarının dünyadaki bazı durumlar, koşullar ve kavramlar karşısında birbirine yakın ya da ortak bir tutum içine girmesine, bunları dile yansıtmada birbirine benzer ya da yakın anlatım yollarına başvurmalarına bağlıdır. Deyimler açısından diller arasındaki yakınlıklar, bir dildeki deyimlerin başka dillere çevrilerek yayılmasından da kaynaklanır (Aksan, 2000, 36-37; Çotuksöken, 1988). Deyimlerde en çok benzerlikler, insanın biyolojisinden, psikolojisinden, yaşayış tarzından; toplum ve ortamdan kaynaklanan dünya görüşlerinden, kavramları oluşturmada insan düşünme sürecinin evrenselliğinden ileri gelmektedir. Oysa kavram sistemlerinde farklılıklar, doğa ve tarihsel koşullar, ayrıca halkın ve bireyin maddi ve manevi hayatından kaynaklanmaktadır (Czerwińska, 2005).

Deyimlerin sahip oldukları başka özellikler de belirtilebilir. Başlangıçta bir kişinin yaratısı olarak ortaya çıkmış, çarpıcı anlatım özellikleri yüzünden beğenilmiş, benimsenmiş, konuşma ve yazıda günümüze değin gelebilmişlerdir. Dil zaman içinde değişebilen bir varlık olarak tanımlanır ancak deyimlerin değişmesi, yeniden türetilmesi öteki dil birimleri kadar kolay olmamaktadır. Deyimlerin bazıları zamanla kullanılmamaya başlar, bazıları da sadece belli bölgelerde kullanılmaya devam eder,

ortaya çıkan yenileri de kitle iletişim araçlarıyla çok hızlı bir şekilde yaygınlaşır (Çotuksöken, 1988, 7-16).

Deyimlerin kullanımlarının özelliklerine bağlı olarak gerçekleştiği iddia edilebilir. Kullanım alanları bundan sonraki alt başlıkta ele alınmıştır.

1.1.2.3. Deyimlerin Kullanım Alanları

Sözlü iletişimde, dilin doğal akışında, konuşmalarda, edebi eserlerde, siyasi metinlerde, gazete ve reklamlarda ne kadar çok kullanıldıklarının farkında bile olmadığımız deyimler, anlamca zengin, imgesel, çarpıcı ve renkli olmaları nedeniyle dinleyici ve okurun hayalini etkiler, anında imgeler çizmesini sağlar (Krupnov, 1976, 118-119; Czerwińska, 2005).

Yazarlar okurlarıyla iletişim kurmak adına ürettikleri yazınsal yapıtlarda üsluplarını zenginleştirmek amacıyla bir dilin canlı, kıvrak, alışılmamış, albenili, çarpıcı, yadırgatıcı, sarsıcı anlatım özelliklerinden biri olan deyimlerden yararlanırlar. Deyimleri kullanarak yazar, hem kişisel bir üslup kazanmış, hem de dilin inceliklerini okuruna yansıtmış olur. Ayrıca, başka bir iletişim yolu olan günlük konuşmalarda da insanlar, anlatım gücünü arttırmak, hem kendisini daha iyi dinletmek, hem de duygu ve düşüncelerini daha iyi aktarma olanağına kavuşmak için deyimlerin büyüğü ve süslü havasından yararlanırlar (Çotuksöken, 1988, 16).

Yazılı basında bir fikri, bir olguyu, sansasyonu kısa zamanda, kısa ve öz, uzun uzadıya betimleme gerektirmeden, az yer kaplayacak ve güçlü bir şekilde ifade etmek için deyimlerden yararlanılır. Deyimler içerdikleri ironi, ince alay ve espri aracılığıyla okurun dikkatini çekme, ilgisini ve motivasyonunu uyandırma gibi gazetecilik kaygılarına cevap verme amacıyla başlık, özet, reklam, sentez, sonuç kelime oyunu şeklinde kullanılır (Topçu, 2002).

Bundan sonraki alt başlıkta başka önemli bir konu olan deyimlerin sınıflandırılması ele alınmıştır.

1.1.2.4. Deyimlerin Sınıflandırılması

Deyimlerin sınıflandırılmayacak kadar çok değişik biçimlerde oluştukları belirtilmiştir. Ayrıca her dilde deyimlerin farklı yapısal özelliklere sahip olmaları nedeniyle, her dilde farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Burada Türkçe deyimler temel alınarak yapılan bazı sınıflamalar ele alınmıştır.

İki sözcüklü deyimler; öğeleri ekli ya da eksiz, ad ve sıfat tamlaması biçiminde olanlar, tamlanan ve ad yapısında olanlar, tamlanan ve önad yapısında olanlar, ekli ya da eksiz ad ve önad yapısında olanlar, biri ya da her ikisi ekli iki addan oluşanlar, iki eylemden oluşanlar olarak sınıflandırılmıştır. İki den çok öğesi bulunan ve yukarıdaki sınıflar içine girmeyen değişik yapıda birçok deyim de vardır (Aksoy, 1995, 43-44).

Çotuksöken (1988, 11), biçimsel özellikleri yönünden deyimlerin sınıflandırılmasını şöyle yapmıştır:

- a. Birleşik fiil kuruluşunda olan deyimler, örneğin: *boynuz takmak*;
- b. Çekimlenebilen bir fiil ile ona bağlı tümcelerden, tümce öbeklerinden kurulu olan deyimler, örneğin: *aba altından değnek göstermek*;
- c. Cümle kuruluşunda olanlar, örneğin: *Adı çıkmış sekize, inmez dokuza*;
- d. İki leme türünde olan deyimler, örneğin: *açık saçık, konu komşu*;
- e. Sıfat tamlaması biçiminde olan deyimler, örneğin: *canlı cenaze, açık fikirli*;
- f. Ad tamlaması biçiminde olan deyimler, örneğin: *adam evladı, kulak dolgunluğu*;
- g. İlgeçlerle kurulu olan deyimler, örneğin: *açık alınla, adlı adıyla*;
- h. Cümle başında özel bir anlam yüküyle kalıplaşmış olarak kullanılan deyimler, örneğin: *gel gelelim, nedir ki*.

Türkçe deyimlerin biçimsel yönlerini yansıtan bu sınıflandırma, İtalyanca kalıp sözlerle ilgili olarak Lurati (2002)'nin yaptığı sınıflamayla bazı benzerlikler göstermektedir (Bkz. 1.1.1.7) ancak bunlara değinmek tez konusunun dışındadır.

Yine Türkçe deyimlerden hareketle, deyimlerde biçimsel kalıplaşmanın yanı sıra anlam kalıplaşmasının da görüldüğünü belirtilmiş ve buna bağlı olarak deyimlerin şu anlatım özellikleri sıralanmıştır:

- a. Dolaylı anlatım: deyim içerdği tüm sözcükler temel anlamlarını yitirip yepyeni bir anlam oluşturmuşlardır;
- b. Yarı dolaylı anlatım: deyim oluşturur sözcüklerden ancak bir veya ikisinde anlam değışmesi olmuştur;
- c. Dolaysız anlatım: deyim içerdği sözcüklerin anlamlarında bir değışme olmamıştır;
- d. Benzetmeli anlatım: “gibi, kadar” ilgeçleriyle benzetmeli bir anlatım oluşturulmuştur;

e. Karşılaştırmalı anlatım: bir kavram, olay, durum, bir kimsenin niteliği vb. karşılaştırma yoluyla anlatım oluşturulmuştur (Çotuksöken, 1988; Aksoy, 1997).

Deyim öğretimiyle ilgili literatür incelendiğinde, deyimlerin öğrenme süreci açısından da sınıflandırıldığı görülmüştür. Gibbs yabancı dil öğrenenler tarafından nasıl öğrenildiklerini ve özelliklerini dikkate alarak, deyimleri şöyle sınıflamıştır:

a. Sözdizimsel olarak donmuş deyimler: edilgene dönüştürülmesi mümkün olmayan bu deyimler, sadece bir şekilde ve sıkça duyuldukları için daha çabuk öğrenilmektedir;

b. Sözdizimsel yönden esnek olan deyimler: edilgen hale dönüştürüldüklerinde bile mecazi anlamlarını korurlar;

c. Şeffaf deyimler: düz ve mecazi anlamları yakın olan deyimler;

d. Anlaşılması güç olan deyimler: düz ve mecazi anlamları arasındaki ilişkinin anlaşılmadığı deyimler (Gibbs, 1987'den aktaran Abisamra, 2002a).

Deyimlerin çeşitli sınıflandırılmaları yapılmıştır. Bunlar değerlendirildiğinde, bazen deyimlerin kesin sınırlarının çizilemediği, başka kalıplaşmış sözlerle karıştırıldığı görülmüştür. Deyimlerin diğer kalıp sözlerle ilişkisi bundan sonraki alt başlıkta ele alınmıştır.

1.1.2.5. Deyimlerin Diğer Kalıp Sözlerle İlişkisi

Mäntylä (2004, 38)'nın dilin sözvarlığı içerisinde deyimlerin diğer öğelerle ilişkisini yansıttığı şemadan görüldüğü gibi, deyimlerin metafor, özlü sözler ve atasözleri gibi diğer kalıp sözlerle benzerlikleri ve farklılıkları olduğu anlaşılmaktadır (Bkz. 1.1.1.6, Şekil 1.4).

Deyimleri ve atasözleri birbirinden ayırmak genellikle kolaydır, bunların arasındaki farklılıklar belirtilecek olursa: deyimler bir kavramı özel, çekici ve hoş bir anlatımla belirtmek için kullanılan özel bir anlatım kalıbıdır, genel kural niteliği taşımayan anlamsal-kavramsal bütünlüğü olan söz öbekleridir. Atasözleri ise yargısal bütünlüğü olan anlatım birimleridir. Uzun gözlem ve deneyimler sonucu ortaya çıkmış atasözleri bir olaya, bir duruma açıklık getirir, birtakım olaylardan ders çıkarılması gerektiğini vurgular, bir ahlaksal öğüt verir, kimi gelenek, inanış ve töreleri belirtir. Deyimlerin ise böyle bir özelliği yoktur. Atasözlerinde yargı, cümle örgüsü içinde bütünlenir, deyimlerde ise cümle örgüsü pek az örnekte görülür. Deyimlerin çoğu mastar biçimindedir, ad tamlaması, sıfat tamlaması, ikileme kuruluşunda olan

deyimler de vardır, atasözleri tümce biçimindedir. Biçim yönünden kalıplaşmış oldukları için atasözlerinin sözdiziminde herhangi bir değişiklik yapılamaz; biçimsel olarak kalıplaşmış deyimlerin dışında bazı deyimlerde kimi sözcükler ad durum ekleri, kip ve kişi ekleri, olumsuzluk ekleri, kimi yapım ekleri alabilmektedir (Çotuksöken, 1988, 9-10; Aksoy, 1995, 15-52; Adalı, 2004, 109-110).

Deyimler, birçok nedenden dolayı atasözleriyle benzerlik gösterdikleri gibi mecazlarla da benzerlik gösterir (Cuozzo, 2003, 8). Ancak aynı zamanda benzetme ve mecazlar gibi diğer imgesel ifadelerden farklıdır, çünkü anlamları uzlaşımaldır; anlamları içerdikleri sözcüklerin anlamlarının toplamından oluşmaz (Irujo, 1986'dan aktaran Abisamra, 2002a). Deyimler, birleşik sözcüklerle de karıştırılır. Deyimi oluşturan sözcükler aralarına çekim ekleri alabilir, bileşik sözcükler ise araya çekim ve yapım eki alamayacak kadar kaynaşmışlardır, kalıplaşmaları daha kesindir (Adalı, 2004, 109-110).

Deyimler, bir takım nesneler ve kavramlar arasında bulunan yakınlıklardan, benzerliklerden yararlanılarak bunların birini anlatırken ötekini de anma eğilimi (Aksan, 2000, 187) olan; “gibi” sözcüğü kullanılarak karşılaştırmanın yapıldığı benzetmelerle karıştırılabilir (Abisamra, 2002a). Deyimler, aralarındaki ortak özelliklerine dayalı olarak iki nesne arasında açık olamayan bir benzetme, karşılaştırma olan deyim aktarması (mecaz) ile de karıştırılır, ancak mecazlar tek sözcük de olabilir, deyimler ise en az iki sözcükten oluşmaktadır; mecazların kullanımı kısıtlı olabilir, deyimler uzlaşımaldır, herkes tarafından kullanılabilir (Abisamra, 2002a; Aksan, 2000, 187).

En az iki sözcükten oluşan, içindeki sözcüklerin temel anlamlarını yitirmeden yeni bir kavramı, durumu, eylemi karşılayan söz öbekleri olan diğer kalıp sözler de yapı bakımından deyimlere benzemektedir, ancak aralarındaki farklar anlamsal-kavramsal yöndedir. Diğer kalıp sözler ve deyimlerin arasındaki sınırı belirlemek bazen hayli güç olmaktadır (Çotuksöken, 1988, 9-10). Deyimlerin bir yandan mecazla, diğer yandan diğer kalıplaşmış sözlerle gösterdikleri benzerlikler sorunlar yaratabilmektedir, çünkü bu sözlerin ayırt edilmesi bazen zorlaşmaktadır (Mäntylä, 2004, 13).

Bundan sonraki başlıkta İtalyanca deyimlere ve bunlarla ilgili olarak yapılan araştırmalara değinilecektir.

1.1.2.6. İtalyanca Deyimler

Başlangıç olarak deyim kavramını İtalyanca’da ifade eden terimleri açıklamak gerekir. Literatür incelendiğinde deyim kavramının İtalyanca’da birçok terimle ifade edildiği görülmüştür. Bu terimler, “motti”, “proverbi”, “modi di dire”, “locuzioni”, “frasi fatte”, “idiomi”, “espressioni idiomatiche” olarak gösterilebilir.

İtalyanca’nın söz varlığı içerisindeki deyimlerin yerine işaret eden bazı görüşler, konuşma ve yazma esnasında ne kadar yaygın kullanıldıkları konusunda farkında bile olunmadığı, diyalekt ya da atasözü kökenli olanların kolayca ayırt edilebilirken bazılarının ise çıkış kaynağıyla zaman içerisinde bağlantısını tamamen yitirmiş olmaları nedeniyle ayırt edilemedikleri yönündedir (Quartu, 2001, V). İtalyanca’da her dilde olduğu kadar çok sayıda deyim vardır ve kullanımları bölgeden bölgeye değişmektedir (Porcelli, 2004, 54).

İtalyanca deyimler üzerine yapılan araştırmalarla ilgili olarak Casadei (1996, 81), bu alanda yapılan dilbilimsel araştırmalarda sistematığın ve anlamsal çalışmaların eksikliğine işaret etmiştir. İtalyanca deyimler üzerine kayda değer çalışmalar arasında şunları belirtmiştir: Elia, Martinelli ve D’Agostino (1981), sadece deyimlerin sözcüksel-sözdizimsel analizini amaçladıkları, İtalyanca deyimler üzerinde yaptıkları dilbilimsel araştırmalarını **(LGLI) Lessico Grammatica della Lingua Italiana** başlıklı kitaplarında toplamışlardır. Elia, D’Agostino ve Martinelli (1985), **LGLI**’da sözcük dağılımının dikkate alınmasını da entegre ederek İtalyanca’nın sözdizimsel yapılarını biçimsel olarak betimlemeyi amaçlamışlardır. Basit tümcelerin sınıflandırılmasında deyimlere de kalıplaşmış ifadeler olarak yer vermişler, sözcüklere karşı duyulan ilginin kuralların istisnası olarak kabul edilen deyimleri de kapsayabileceğini ifade etmişlerdir.

Casadei (1996), İtalyanca deyimlerin daha önce sözcük ve sözdizim bazında incelendiğini, anlam bazında incelenmediklerini ifade etmiştir. Bu nedenle, kendisi mecazla ilgili bilişsel kurama dayanarak 3064 İtalyanca deyim incelemiştir. Çalışmasında, deyimlerin anlamları üzerinde yapılan araştırmalarının yanı sıra, aralarında bulunan anlamsal bağlara dayanarak oluşturulabilecek deyim gruplarını da araştırmak gerektiğini belirtmiştir. Buna dayanarak deyimleri analiz edebilmek için dört ana grup belirlemiş ve bu grupları alt başlıklara ayırmıştır. Casadei, ana grupları şöyle belirlemiştir: kapladığı yerle, aldığı pozisyonu ve duruşuyla, hareket

ettiği yönleriyle insan bedenin bulunduğu alan; dış olayların yapılarını, süreçlerini belirten güç ve hareket; modeliyle, algıları ve duyularıyla insan bedeni; topluma ait kültürel değerler.

Niklaus (2005), ise şimdiye dek İtalyanca deyimlerin bir derlenmesinin neredeyse yapılmadığını ifade etmiştir. Deyimlerden bilimsel olarak söz eden tek kişinin Vietri olduğunu dile getirmiştir, ancak İtalyanca deyimlerin derlenmesi konusunda yapılan çalışmalara birçok örnek gösterilebilir.

Turrini ve diğ. (1995), **Capire L'Antifona Dizionario dei Modi di Dire con Esempi D'Autore** başlıklı sözlüklerinde, deyimleri abecesel olarak sıralamışlar ve kullandıkları eser adını, yazar ismini de belirterek eserde kullandıkları şekilleriyle vermişlerdir. Yaptıkları ikinci dizinde deyimleri içerdikleri anahtar sözcüklere göre sıralamışlar, deyimlerin karşısında da ilk dizinde gösterildikleri sıra numaralarını belirtmişlerdir.

Quartu (2001), **Dizionario dei Modi di Dire della Lingua Italiana** başlıklı sözlüğünde deyimleri üç dizin halinde vermiştir. İlk olarak deyimleri anlamlarını da belirterek anahtar sözcüğe göre abecesel olarak sıralamış, bazılarının da çıkış kaynaklarını göstermiştir. İkinci dizinde tüm deyimler abecesel olarak sıralanmış, karşılarında ilk dizinde bulundukları sayfa numaraları belirtilmiştir. Üçüncü dizinde de deyimler, ifade ettikleri anlamlara göre abecesel olarak sıralanmıştır.

Lurati (2002), dikkatini söylemin edimsel, anlamsal öğelerine odaklayarak İtalyan deyimleri yöntemli bir şekilde incelemiştir. Çıkış kaynaklarını ele alarak birçok deyim diğer Avrupa dillerindeki deyimlerle karşılaştırmıştır. İtalya'nın tarihsel olaylarıyla ilgili olan deyimlerin çıkış nedenlerini de açıklamıştır.

Radicchi (1985)'nin daha çok yabancılara yönelik olarak hazırladığı **In Italia Modi di Dire ed Espressioni Idiomatichhe** başlıklı kitabı, günümüzde kullanılan İtalyanca deyimleri içerir ve İtalyanca dil farklılıklarını yansıtmaktadır. Deyimleri, içerdikleri anahtar sözcüklere göre abecesel olarak sıralamış, her deyim anlamı açıklayarak anlamı daha iyi yansıtmak için deyim kullanıldığı örnek tümceler vermiştir.

Burada belirtilen sözlükler tek dilli olarak hazırlanmıştır. İki dilli sözlükler araştırıldığında ise İtalyanca-Türkçe veya Türkçe-İtalyanca deyimler sözlüklerine rastlanmamıştır. Bilinmeyen deyimlerin anlamlarını bulmada sözlüklerin rolü yadsınamaz. Ancak okuma veya dinleme sırasında bilinmeyen deyimlerle

karşılaştığında bunları anlamaya yönelik birtakım zihinsel işlemler gerçekleşmektedir. Bununla ilgili olarak geliştirilen deyimleri anlama modelleri aşağıdaki başlıkta incelenmiştir.

1.1.2.7. Deyimleri Anlama Modelleri

Deyimlerin anlaşılması ve yorumlanması değişik etkenlere bağlıdır. Bu etkenlerden bazıları, deyimlerin sözdizimsel değişkenlik derecesi, kullanım sıklığı, biliniyor olması ve gerçek anlam ifade edip etmedikleridir (Cronk ve diğ., 1993'ten; McGlone ve diğ., 1994'ten aktaran Mäntylä, 2004, 79). Deyimleri anlayabilmek için gerçek ve mecazi anlamlarını belirlemek, ancak bunlardan da önemli olan konuşmacının ya da yazarın deyimleri kullanmadaki amacını bulmak ve deyimleri kavrama sürecinde ilgili bağlam bilgilerinden yararlanmak gereklidir (Glucksberg, 1993, 3-4). Bir deyim anlamını çıkartırken başvuru bağlamın etkili olmadığı durumlarda başvurulacak diliçi, dillerarası, dildışı gibi önemli kategorilerde toplanabilen başka bazı araçlar söz konusudur (Krantz, 1991, 21'den aktaran Mäntylä, 2004, 79).

Mecazi oluşları nedeniyle deyimlerin anlamları, içerdikleri öğelerin anlamlarının toplamından oluşmaz, bileşenlerinin anlamlarından farklıdır, bundan daha fazla ve dışındadır. Deyimlerin anlamları ve içerdikleri sözcüklerin anlamları arasında ilişkiler çok değişik olabilmektedir (Glucksberg, 1993, 3-4), bu nedenle deyimlerin anlamları içerdikleri her sözcüğe tek tek bakarak çözülemez. Deyimlerin anlamları imgesel bile olsa, gerçek anlamlarından yola çıkarak ya da gerçek anlamların yarattığı imajlardan yola çıkarak bulunabilir (Gibs, 1992'den; Mc Glone, 1994'ten aktaran Mäntylä, 2004, 29). Deyimlerin anlamları içerdikleri sözcüklerin anlamlarından oluşmadığından bu anlamlara ulaşabilmek için aktif olarak daha çok çaba göstermek gerekir (Swinnowy, Cutler, 1979'den aktaran Cuozzo, 99).

Deyimleri anlama konusunda birçok ve birbirinden farklı modeller geliştirilmiştir. Deyimleri sözcüksel olarak anlama, işleme ve temsil üzerine mevcut literatürü özetleyen üç hipotez aşağıda kısaca ele alınmıştır (Cuozzo, 2003, 106; Liontas, 1999, 47):

a. Bobrow ve Bel, deyim listesi hipotezi olarak da bilinen *İlk Gerçek Anlam Hipotezi*'ni 1973 yılında geliştirmişlerdir. Bu hipoteze göre deyimler gerçek anlamlarıyla algılanır, ancak bir sonuca ulaşılmadığında bu süreç iflas eder, bellekte var olan deyim listesi sayesinde deyim doğru yorumlanması yapılır. Diğer bilim

adamlarının yaptıkları deneyler sonucunda ilk olarak mecazi yorumlamanın devreye girdiğini savunmalarına karşın, bu modele göre ilk olarak gerçek anlamı yorumlama eğilimi görülür, hiçbir şekilde mecazi yorumlama devreye girmez. Bu hipoteze göre deyimler zihinde söz birimleri olarak temsil edilmekte ve işlenmektedir. Deyimler sadece sözcükler olarak listelenmemiştir, aynı zamanda normal zihinsel söz dağarcımızdan farklı olarak mecazi söz dağarcında da bağımsız olarak saklanmaktadır. Bu model, deyimleri anlama sürecinin 3 aşamada gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Deyimle karşılaşan kişi, ilk olarak deyimın gerçek anlamını devreye sokar, sonra anlamsız bir yorum söz konusu olduğunda bunu reddeder, ardından doğru bir yorum yapabilmek için mecazi söz dağarcığını faaliyete geçirir (Cuozzo, 2003, 106; Liontas, 1999, 47).

b. Swinney ve Cutler, 1979 yılında *Simultane İşlemler Hipotezi*'ni geliştirmişlerdir. Bu modele göre deyimlerin gerçek ve mecazi anlamları paralel işlemlerle elde edilir, anlam gerçek anlamın hesaplamasından ortaya çıkar. Deyimlerin gerçek ve mecazi anlamların paralel olarak işlenmesi, deyimleri oluşturan ilk sözcükten başlayarak gerçekleşir, mecazi anlamın çıkarılması daha çabuk olabilmektedir (Liontas, 1999, 48; Cuozzo, 2003, 108-109).

c. *İlk İmgesel Anlam Hipotezi*, 1980 yılında Gibbs tarafından geliştirilmiştir. Bu model, her şeyden önce diğer iki modele alternatif olarak düşünülmüştür. Modele göre deyimleri anlamada deyimlerin ifade ettikleri gerçek anlamlar önemli değildir, hatta gerçek anlam her zaman deyimın mecazi anlamının analizini izler. Bunun sonucunda bir anlatım, deyim olarak algılandığında gerçek anlamın dilsel işlenmesi tamamen devre dışı bırakılır (Liontas, 1999, 49; Cuozzo, 2003, 110).

1970'li yıllarda sözcük işleme ve deyimleri anlamlandırma üzerine yapılmaya başlanan çalışmalar, işleme mekanizmalarını daha iyi açıklama gereksinimini beraberinde getirmiş, deyim araştırmalarında ve dil öğretiminde bir dönüm noktası olmuştur. Görüldüğü üzere deyimleri anlamayla ilgili ilk modelde önce gerçek anlam işlenmekte, ancak bu anlam çıkartılamadığında veya uygun olmadığında mecazi anlam yorumlaması yapılmaktadır. İkinci modelde her iki anlam da simültane ve paralel olarak işlenir. Üçüncü modelde ise mecazi anlam her zaman ilk olarak işlenir (Liontas, 1999, 49).

1.1.2.8. Ana Dilde Deyim Öğrenimi

Deyimlerin analiz edilebilir ve mecazi oluşlarının fark edilmesiyle, araştırmaların ilgi odağı biçimlerinden anlamlarına ve dil öğrenenlerin bu deyimleri nasıl kavradığına kaymıştır. Genel olarak imge dil öğrenimi ve öğretimi daha önceleri pek incelenmemiştir (Mäntylä, 2004, 78). Deyim öğreniminin ana dilde nasıl gerçekleştiği incelendiğinde, çocukların imge dili 11-12 yaşına kadar anlamadıklarını ve kullanmadıklarını ifade eden görüşe karşı olarak gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda; çocukların 5 yaş civarı kendiliğinden mecaz üretmeye ve aynı yaşta da imge dili anlamaya başladıkları ortaya çıkmıştır (Melogno, 2000, 37).

Levorato (1993, 102) deyimleri anlama becerisini imge dil gelişiminden ayrı tutmanın mümkün olmadığını, “çocukların deyimleri anlama ve kullanma becerilerinin gelişimi, imge dil ve genel olarak da dil gelişimine bağlı” olduğunu ifade etmiştir. Ana dilde imge dil öğrenimi için özel yeti gerekmediğine, bunun genel öğrenme süreçlerine bağlı olduğuna, genel dil gelişimi ve imge dil edinci arasındaki ilişkiye işaret etmiştir.

Dili bir bütün olarak kavramayı sağlayan imge dil edincinin bir seferde edinilemediği ileri sürülmüş, en olgun formunda içerdiği beceriler şöyle tanımlanmıştır: sözcük anlamının dereceli olarak genişletilmesi; bir sözcüğün baskın ve yan anlamlarını anlama; bir sözcüğün imgesel kullanımlarını, gerçek ve imgesel anlamları arasındaki ilişkiyi anlama; bilinmeyen veya çok anlamlı ifadelerin anlamlarını tanıyabilmek için büyük ölçüde dili işleme; çıkarım yapma; imgesel dili üretici bir şekilde kullanma; konuşmacıların iletişim amaçlarını tahmin etme; iletişim niyeti ve konuşmacının sözleri arasında ilişki; üzerinde uzlaşma sağlanan anlamın düz anlamdan farklı olabileceği; anlatımın doğru anlamını çıkartmak için tüm bağlamsal bilgi bilgidan yararlanma (Levorato, 1993, 104).

Yukarıda ana dilde deyim öğreniminin ne zaman ve nasıl gerçekleştiğine kısaca değinilmiş, içerdiği beceriler sıralanmıştır. Deyimlerle ilgili bir başka konu başka bir dile çevirileridir. Deyimlerin çevirisi sonraki başlıkta incelenmiştir.

1.1.2.9. Deyimlerin Çevirisi

Çeviri ve çeviri öğretimi açısından hem dile hem de söze ait oldukları için deyimlerin özel önemi vardır. İki fikir arasında en kısa yol olarak tanımlanan deyimlerin bilinmesi, ait oldukları dile hakim olmanın bir göstergesidir (Delisle, 2001, 165).

Kullanıldıkları topluma özgü, imgesel, anlamları gerçek anlamlarından uzak, mecazi olmaları nedeniyle deyimler çeviri sürecinde metinleri anlamada ve amaç dile aktarmada zorluklar yaratan dil öğeleridir. Deyimlerin çevirisinde anlam, eşdeğerlilik, çevrilebilirlik sorunları daha da belirginleşmektedir. Bir dilin deyimlerini bir başka dile çevirmek güçtür, o dile sözcüğü sözcüğüne çevrilemezler (Aksan, 2000, 75-77).

Çevirmenin deyimleri nasıl çevirmesi gerektiği ve bunu yapabilmek için sahip olması gereken beceriler konusunda Retsker (1973)'in görüşüne göre çevirmen; kalıplaşmış sözler biliminin temel konularını bağımsız bir şekilde bilmelidir, kalıplaşmış sözleri ayırt edebilmeli, anlamlarını bulabilmeli ve çeviri yaparken anlatımın duygu işlevlerini de aktarabilmelidir. Deyimlerin çevirisinde çevirmenlerin yapması gerekenler; deyim anlamını, içerdiği imgeyi aktarmak, mümkünse amaç dilde eşdeğer deymi bulmak ve sonunda deyim ifade gücünü, özelliğini de aktarmaktır. Sıralanan tüm bu işlemleri gerçekleştirebilmesi için çevirmenin her iki dili de çok iyi bilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda tarih, mitoloji, İncil, klasik ve çağdaş edebiyat bilgilerine de sahip olması gerekmektedir (Krupnov, 1976, 118).

Deyimlerin çevirisinde çevirmenin yapması gerekenlerden yola çıkarak Vlahov ve Florin (1980), sahip olunması gereken bilgileri şöyle belirlemişlerdir: Çevirmen;

- a. Kalıp sözler alanında bilgi sahibi olmalıdır,
- b. Metinde geçen deyimlerin bulunmasına ilişkin zorlukların neler olduğunu bilmelidir,
- c. Çeviri sürecinde sadece deyim anlamını değil, anlatımsal - biçimsel işlevlerini de dikkate almalıdır.

Çevirmen adayının elbette henüz bu bilgilerin tamamına sahip olduğu düşünülemez, bu nedenle her şeyden önce deyimlerin özelliklerini, çevirmen için ne tür tuzaklar oluşturduklarını, edebi ve diğer metin türleri için geçerli deyim çeviri kurallarını ve yöntemlerini bilmesi gerekir. Deyimlerin anlamlarını, nüanslarını bilmek yazarın veya konuşmacının düşünce ve biçim inceliklerini anlamasına ve bunları çeviri sürecinde doğru bir şekilde kullanmasına yarayacaktır. Çeviri karmaşık bir süreçtir, kaynak metnin anlamsal ve biçimsel bütünlüğüyle yeniden yaratılmasıyla somutlaşır. Çeviri, metni oluşturan “yapı malzemesinin” derinlemesine anlaşılmasını gerektirir. Metni oluşturan “yapı malzemelerinden” biri olan deyimler bir süs unsuru değildir ve

günlük konuşmaları, önemli olay ve metinlerin anlaşılması için önemlidir (Krupnov , 1976, 119).

Deyimlerin çevirisinde başarı sağlayabilmek için ilk adım, deyimleri metinde tanımaktır. Deyimler daha ilk adımda çevirmen için zorluk teşkil edecek özelliklere sahiptir. Bu zorluklar, deyimlerin iki ya da ikiden fazla sözcük içermesinden ve bu sözcüklerin ayrı yazılmasından, genellikle bu sözcüklerin bağlamla ilişkisinin hiçbir şekilde fark edilememesinden kaynaklanabilir. Çevirmen deyimi oluşturan sözcükleri ayrı ayrı ele alabilir. Bundan kaçınmak amacıyla kaynak metinde deyimleri tanımak için metin okunurken dikkatli bir inceleme yapılması gerekir (Vlahov, Florin, 1980).

Deyimlerin çevirisinde yapılan bir çok hata, onları metinde tanımamaktan meydana gelir. Çevirmenlerin yaptığı hatalar şöyle sıralanabilir; deyimleri tanımayıp bunları düz anlamsal düzeyde normal sözcükler olarak düşünüp öyle çevirmek, deyim yarattığı imgeden yola çıkarak anlamı yanlış yorumlamak, deyimleri yazarın kullandığı biçimin özelliğiymiş gibi düşünmek, ya da tam tersi, normal sözdizimi deyim olarak düşünmek ve öyle çevirmek (Krupnov, 1976; Vlahov, Florin, 1980).

Deyimleri algılamada ikinci zorluk, metinde tanınan deyimlerin anlamını bulmaktır. Deyimlerin anlamı genellikle bileşenlerin anlamlarının toplamından oluşmaz. Deyimi yanlış anlamak tehlikelidir, bağlamın değişmesine de yol açabilir. Çünkü çevirmen deyim anlamı ışığında değil de, kendisinin yanlış olarak anladığı anlam ışığında bağlamı kullanmaya ve bundan yararlanmaya kalkışacaktır. Bu hataların nedeni elbette ki yeterince deyim bilinmemesidir (Vlahov, Florin, 1980).

Deyimlerin çevirisi, içinde bulundukları metnin türüne de bağlıdır. Newmark’a göre çevirmen, herhangi bir bilgilendirici metinde deyimleri atlayarak çevirmeme hakkına sahiptir, hitap metinlerindeki deyimleri ele alırken ise çok dikkatli davranmalıdır. Anlatı metinlerinde ise deyimleri değiştirmemeye mecburdur. Çevirmenin tercihlerine göre deyim çevirisinde şu yöntemler uygulanabilir: erek dilde aynı imajı yaratmak, kaynak dildeki imajı erek dilin kültürüne uygun başka bir imajla değiştirmek, imajı koruyarak deyimi erek dilde var olan benzer bir deyimle aktarmak, kaynak dildeki deyim anlamını erek dilde var olan benzer bir deyimle aktarmak, deyim anlamını aktarmak, deyimi çevirmeyip atlamak (Newmark, 1988’den aktaran Frías, 2005).

Çevri sürecinde çevirmenlerin yararlandığı kaynaklardan olan sözlüklerde deyimlere yeterince yer verilmemesi başka bir zorluk nedenidir. Ayrıca kapsamlı, iki dilli deyimler sözlüklerine pek rastlanmamaktadır. Tek dilli deyimler sözlüklerinde ise deyimlerin alfabetik sıraya, anahtar sözcüğe ya da anlamsal alanlarına göre sıralanmış olmasına rağmen aranan deyimleri bulmak zaman almaktadır.

Yukarıda, deyimlerin çevirisinde ortaya çıkan sorunlar ve bunlarla baş edebilmek için çevirmenlerin ne tür bilgilere sahip olmaları gerektiği ele alınmıştır. Bundan sonraki başlıkta ise yabancı dil öğretiminde deyim öğretiminin yerini, gelişimini yansıtmak amacıyla yabancı dil öğretiminin tarihçesi, başlıca yaklaşımları, yöntemleri ve önemli kavramları incelenmiştir.

1.1.3. Yabancı Dil Öğretimi

Bu başlıkta yabancı dil öğretiminin tarihçesi, yabancı dil öğretiminde önemli yaklaşım ve yöntemlerden doğal yaklaşım, biçimsel yaklaşım, dolaysız yaklaşım, yapısalcı yaklaşım, işitsel-dilsel yöntem, bilişsel yaklaşım, hümanist-duyuşsal yaklaşımlar, toplam fiziksel tepki yöntemi, esinlemeli yöntem, iletişimsel yaklaşım, sözcüksel yaklaşım, yabancı dil öğretiminde bazı önemli kavramlar, yabancı dil öğretiminde dil beceri kavramı, yabancı dilde sözcük öğretimi, yabancı dilde deyim öğretimi ele alınmıştır.

1.1.3.1. Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimiyle ilgili bilgiler çok eski zamanlara dayanmaktadır. Suriye kültür gelişimi döneminde Mısır, Helen ve Roma'da yürütülen ticari ve kültürel ilişkiler bağlamında dil öğrenimi, pratik ve genel kültür anlamı taşımıştır. Antik Roma'da anadili Yunanca olan öğretmenler, konuşma yöntemleriyle dil öğretimi yaparak zengin aile çocuklarına Eski Yunanca öğretmişlerdir. Bu dönemde yabancı dil öğretiminde anlama ve model alma üzerinde önemle durulmuştur. Daha sonraki yıllarda diller genelde yarar sağlamak, ticaret ve seyahat işleri için iletişim amaçlı olarak öğrenilmeye başlanmıştır (Danesi,1998).

Yabancı dillerin rolü Ortaçağ'da da sürmüştür, önce Yunanca sonra da Latince temel yabancı diller olarak okul dışında ve okullarda okutulmuştur. Avrupa ülkelerinin kültürel gelişim tarihinde 15 yüzyıl boyunca Latince önemli rol oynamış ve o dönemlerde okumuşluğun en önemli simgesi olarak görülmüştür. 16. yüzyıla kadar

en çok öğrenilen dil Latince'nin daha sonra "ölü" dil sıfatını kazanmasıyla birlikte Fransızca öğrenimi yaygınlaşmıştır. Batı Avrupa'da ulusal dillerin gelişimiyle birlikte Latince eski rolünü kaybetmiş ancak öğretim sisteminde uzun yıllar yerini korumuştur. Latince öğretimi için kullanılan çeviri yöntemi, daha sonra Fransızca, Almanca ve İngilizce gibi Batı Avrupa dillerinin öğretiminde kullanılan yöntemleri etkilemiştir (Danesi, 1998).

Öğrenilecek dilin seçiminin hangi kriterlere bağlı olduğu tarihsel bağlamda irdelenecek olursa, o dönemlerde Avrupa'da Latin, Doğu dünyasında Arap, Hindistan'da Sanskrit dillerinin öğrenilmesi toplumlarda din dillerini öğrenme ve inceleme isteğinin bir işareti olarak yorumlanmalıdır (Aksan, 2006, 17). Yabancı dil öğretim yöntemleri irdelendiğinde ise okulların ortaya çıkmasıyla ve yabancı dillerin okul programlarında yer almasıyla birlikte önce doğal, model alma, "total immersion" yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Dil öğrenmenin en kolay yolu olarak, edebiyat ve gramere fazla önem vermeden dilin konuşulduğu ülkede bir süre kalarak ya da o dili anadil olarak konuşan bir öğretmenle sohbet ederek dil öğrenme anlamına gelen "daldırma" ("total immersion") yöntemi görülmüştür. Ancak kısa bir süre sonra doğal yöntemin yerini, uygulaması 19. yüzyılın ortalarına kadar devam etmiş olan çeviri yöntemi almıştır (Danesi, 1998).

Bir sonraki 100 yıl boyunca yöntem tartışmaları devam etmiştir. 1882 yılında Wilhelm Viëtor, *Der Sprachunterricht muss umkehren* adlı yapıtıyla dil öğretimi alanında devrim niteliğinde bir tartışma başlatmıştır. Psikoloji ve bilimsel dilbilim alanında gerçekleşen ilerlemeler sayesinde dil öğretiminin araştırma ve teorilere uygun olarak yapılması gerektiği fikri doğmuştur. Bu yeni anlayışa göre yabancı dil öğrenimi ana dil öğrenmenin özelliklerinden farklı bir biçimde ele alınmamaktadır. Dil öğretimi tarihinde ilk defa öğrencinin doğal öğrenme sistemini harekete geçirecek öğretici ortamların gerçekleştirilmesinin mümkün olduğu ifade edilmiştir. (Danesi, 1998). Dil öğretimi tarihine bakıldığında, zaman içerisinde yaklaşım ve yöntemlerde meydana gelen değişikliklerin, dilin doğasına ve dil öğrenimine ilişkin kuramları yansıttığı görülmüştür (Richards, Rodgers, 2001, 3; Porcelli, 1994, 7).

Yabancı dil öğretiminin tarihçesi kısaca incelendiğinde yabancı dil öğretiminde yaklaşım ve yöntemlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Bir sonraki alt başlıkta yabancı dil öğretiminde bugüne kadar kullanılmış veya kullanılmakta olan bazı yaklaşım ve yöntemlere değinilmiştir.

1.1.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Önemli Yaklaşım ve Yöntemler

Yabancı dil öğretimindeki bazı önemli yaklaşım ve yöntemleri ele almadan önce yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarını açıklamak gerekir. Çağdaş yabancı dil öğretiminde dil, kültür ve öğrenmeyle ilgili kuramlar yer almaktadır. Kuramların etkileşimi sonucu bir yaklaşım belirlenir. Kuramsal temellere dayandırılmış, iç tutarlılığı olan yaklaşım, yöntem yaratma gücüne sahiptir. Yöntem, öğrenilecek materyallerin düzenlenme biçimidir, bu materyallerin üzerinde öğrencilerin çalışabilmesi için işlemsel hale getirilmesidir. Yöntem, yaklaşıma uygun, iç tutarlılığı olan, teknik seçimidir. Teknik ise yöntem ve yaklaşımı sınıf içinde hayata geçiren aktivitelerdir (Balboni, 2002, 26-28; Porcelli, 1994, 42-43).

Yukarıda tanımlamaları yapılan yaklaşım ve yöntemlerin yabancı dil öğretiminde kullanımı açısından çeşitlilik gözlenmektedir. Bugüne kadar kullanılan veya kullanılmakta olan bu yaklaşım ve yöntemlerin birçok sınıflamaları yapılmıştır. Farklı ölçütlere göre yapılan sınıflandırmaları Porcelli (1994, 48) şöyle özetlemiştir:

- a. Dayandırıldığı dilbilimsel kurama göre yapılan sınıflandırma: biçimsel, yapısal, üretici-dönüşümsel, vb.;
- b. Psikoloji kuramlarına göre yapılan sınıflandırma: yeni davranışsal, bilişsel;
- c. Kullanılan araçlara göre yapılan sınıflandırma: işitsel-görsel, çoklu ortam;
- d. Öğretim süreçlerinin düzenlenişine göre yapılan sınıflandırma: bireysel, yoğun, “daldırma”;
- e. Yürütülen mantıksal işlemlere göre: tümevarımlı ve tümdengelimli yaklaşım ve yöntemler.

Yabancı dil öğretimi tarihinde görülen çok sayıda ve çeşitli yaklaşım ve yöntemler, dil öğretimi için en akıllıca ve en iyi yöntemi bulmaya yönelik olarak yapılan denemeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Bazıları çok eski zamanlara dayanmasına karşın bugün de kullanılmaktadır. En eskisinden başlayarak bu yaklaşım ve yöntemlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

1.1.3.2.1. Doğal Yaklaşım

Yabancı dil öğretiminde en eski yöntem sayılan doğal yöntem, bir çocuğun anadilini öğrenmesiyle aynı anlama gelmektedir. Hazır modele uymak, çoklu tekrar, daha önce öğrenilenlerle analogi yaparak yeni öğrenilenleri ifade etmeye dayalı yol izlenir. Uzun bir süre toplumların ihtiyaçlarına cevap vermiş olan Doğal yöntem tamamen

pratik amaçlıdır, konuşma, kolay metinleri okuma becerilerini içerir (Danesi, 1998). Doğal yaklaşım, ilk dersten itibaren öğretmenin kendi anadili olan yabancı dili kullanmasına; dilbilgisi açıklaması yapılmaksızın sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmaya ve bu iletişimi birbiriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, anlaşılır ölçüde yalın tümce dizileriyle gerçekleştirmeye dayanır (Demircan, 2002, 146).

Günümüzde Doğal yaklaşım, Krashen ve Terrell'in önerdikleri yöntemde yeniden hayat bulmuştur. Önerdikleri yöntem, şu beş hipoteze dayanmaktadır: yabancı dilde edinim/öğrenme ayrımı; düzelti; anlaşılır girdi; öğrenmede doğal sıra; duyuşsal filtre. Bu beş hipotezin dışında yabancı dil öğretiminde içeriğe, yani anlamın kavranılmasına ve sözcüklerin anlaşılmasına vurgu yapılmıştır. Doğal yaklaşıma göre öğrenme süreci girdiye bağlıdır, girdi anlaşılır ise öğrenme gerçekleşir. Öğrenme sürecinde anlamı yakalamak, doğrudan bir ifadenin anahtar öğelerinin anlamlarını bulmaktan geçer. Anahtar öğeler sözcüklerle ifade edildiğine göre sözcükleri anlama süreci gerçekleşmeden öğrenmede de anlamı yakalamanın gerçekleşmeyeceği anlaşılmaktadır. Bu anlayış sonucunda, Doğal yaklaşımda yabancı dil öğretiminde sözcüklerin merkezi bir yere konulmuş olduğu ortaya çıkmıştır (Krashen, Terrell, 1983'ten aktaran Cardona, 2004).

Günümüzde geliştirilen Doğal yaklaşımın dayandırıldığı temeller: eğitim psikolojisi, duyuşsal zeka ve erken yaşta dil öğrenimi, dil öğreniminde doğal akış ve aradil üzerine yapılan araştırmalar olarak gösterilebilir. Özetle Doğal yaklaşımda yabancı dil öğretiminde: süreç tümevarımlıdır; öğrenci, kendi öğrenmelerinin mimarıdır; öğretmen rehber, danışman, referans kaynağıdır. Dil, iletişim için edimsel bir araçtır; dil yapılarının doğruluğu gerek önem, gerekse öğrenme zamanı açısından ikinci sırada kalmaktadır. Sözcükler biçim-sözdizime göre daha önemlidir. Kültür, iletişimde yaratacağı sorunlar çerçevesinde dikkate alınır. Öğretim tasarımı dilin öğrenme sırasına göre düzenlenmelidir. Girdi durumsal ve anlaşılır, materyaller de doğal öğrenme sırasına göre düzenlenmiş, çeşitli ve mümkün olduğu kadar özgün olmalıdır (Balboni, 2002, 239-240).

Doğal yaklaşımdan sonra ortaya çıkan Biçimsel yaklaşım aşağıdaki alt başlıkta ele alınmıştır.

1.1.3.2.2. Biçimsel (Formalist) Yaklaşım

Bugün de kullanılmakta olan Biçimsel yaklaşım, 1700’lü yıllarda ortaya çıkmıştır. O dönemde dolaysız yöntemlerle iletişimsel amaçlı öğrenilen, ticaret ve yazında çok kullanılan, yaşayan bir dil olan Latince giderek “franca” dili özelliklerini yitirmiş ve “ölü dil” sıfatını kazanmıştır. Bu süreçle birlikte yabancı dil öğretiminde, her şeyden önce dilbilgisi ve biçimsel-sözdizimsel kurallara uyma becerilerini içeren bir çeviri kavramı biçimlenmiştir (Luise, 2004).

Klasik ve geleneksel yöntem olarak da nitelenen, kuramsal temelden yoksun, sadece deneyime dayalı olan Biçimsel yaklaşım, dilbilgisi kurallarının soyut öğretiminden başlayarak bu kuralların çeviri sürecinde kullanımına kadar varan çeşitli öğretici işlemler içermiştir (Titone, 1999, 95). Geleneksel betimleyici dilbilime dayanan Biçimsel yaklaşımda öğretim, kurallara uymak olarak görülmüş, tümdengelim yöntemi kullanılmış, öğrenci, “tabula rasa”, öğretmen ise bilgi kaynağı, izlenecek model olarak düşünülmüştür. Dil, bir kurallar bütünü, kültür ise klasik yazın olarak algılanmıştır. İşlem yöntemleri telaffuz çalışmalarını ve sözdizim kurallarını içermiştir. Öğretim teknikleri çeviri, dikte ve metin çalışmalarından, materyaller ise yazılı metinlerden oluşmuş, teknoloji kullanılmamıştır (Balboni, 2002, 233-234).

Zaman içerisinde Biçimsel yaklaşım yaşayan dille ilgilenmeyen, telaffuz bile öğretmeyen iki yöntemle uygulama bulmuştur: Dilbilgisi Çeviri ve Okuma Yöntemleri (Titone, 1999, 95).

Birinci yöntem, Dilbilgisi çeviri yöntemi, ilk olarak 18. yüzyılın sonlarında Prusya’da devlet okullarında modern dillerin öğretiminde kullanılmıştır. Bu yöntemin ana amaçları öğrencilere klasik materyalleri okuma ve yazı yazma becerilerini kazandırmak, ayrıca öğrencileri standartlaştırılmış sınavlara hazırlamak olmuştur (Howatt, 1984’den; Rivers, 1981’den aktaran Zimmerman 1997, 5). Dilbilgisi çeviri yöntemi gerçek dilden uzak, yazılı dilde varolan kurallarla ilgilenen, uygulamada sadece yabancı dilden anadile ve anadilden yabancı dile çeviri egzersizleriyle sınırlı kalmıştır (Titone, 1999, 95; Porcelli, 1994, 51).

Biçimsel yaklaşımın ikinci yöntemi, Okuma yöntemi, dili kendi içinde ele alan, dilbilgisi ve analitik çeviriyi temel alarak yazılı dilin çözümlenmesine odaklanmıştır (Titone, 1999, 96). Okuma yöntemi, I. Dünya Savaşı sonrasında, 1920 yılında Amerikan üniversitelerinde kullanılmaya başlamıştır. Yöntemde dört dilsel becerinin

kazanılması için çok zaman gerektiğinden dolayı sadece bir beceriye, okumaya odaklanmak daha uygun görülmüştür. Psikolojiye dayanmayan bu yöntemde dersler gramerin mantıksal düzenine, zorluk derecesine göre düzenlenmiş, edebi eserlerin okunuşu amaçlanmıştır. Önce doğru telaffuz üzerinde çalışılmış, daha sonra da çeviriye dönülmüştür (Danesi, 1998).

Biçimsel yaklaşımın her iki yöntemi de, Dilbilgisi çeviri ve Okuma yöntemleri dilin bütünüyle öğrenilmesini sağlamadıkları için eleştirilmiştir. Dil öğretiminde en basit, ancak en az etkili ve en az bilimsel yöntemler olarak nitelendirilmiştir (Titone, 1999, 96).

Biçimsel yaklaşımdan sonra kullanılmaya başlayan Dolaysız yaklaşım aşağıdaki alt başlıkta incelenmiştir.

1.1.3.2.3. Dolaysız (Direkt) Yaklaşım (The Direct Method)

Dolaysız yaklaşım 19. yüzyılın sonlarında New York'ta ortaya çıkmış ve bir dizi Berlitz okulunun açılmasını da beraberinde getirmiştir. Daha sonra Avrupa'da da kullanılmaya başlayan yaklaşıma göre bir yabancı dili bilmek o dilde düşünmek anlamına gelmektedir. Dolaysız yaklaşıma göre yabancı dil öğretiminde, anadil öğrenilirken izlenen yol izlenmelidir. Öğretim, yabancı dilin konuşulduğu ülkede bulundurma yoluyla ya da yabancı öğretmenle özgün materyaller kullanarak yapılmalıdır. Öğretim süresince anadilin kullanılmaması ve gramere fazla önem verilmemesi gerekir. Öğrenmenin varış noktası olarak tüme varım yoluyla gramere ulaşılması belirlenmiştir. Dolaysız yaklaşımın dayandığı bilimsel temeller açıkça belirtilmemiştir. Öğrenme süreci süreç tümevarımlıdır; öğrenci, öğrenmede bağımsızdır, kurallara ulaşır, genelleme yapmalıdır. Öğrenilecek dil, öğretmenin anadilidir. Dil kültürle bağlantılı bir iletişim aracı olarak görülür. Dersler doğaçlamaya ve bazı dilbilgisi noktalarına dayanır; öğretim teknikleri, öğretmenin anadili olan yabancı dilde sohbetleri içerir; materyaller azdır, teknoloji kullanılmamaktadır (Luise, 2004; Balboni, 2002, 234-235; Porcelli, 1994, 54-56).

Dolaysız yaklaşımdan sonra ortaya çıkan Yapısalcı yaklaşım aşağıdaki alt başlıkta incelenmiştir.

1.1.3.2.4. Yapısalcı Yaklaşım

Yapısalcı yaklaşım, Amerikan Okulu temsilcilerinden davranışçı Bloomfield'in taksonomisine ve Skinner'in yeni davranışçılığına dayanır. Davranışçı öğrenme kuramına göre dil öğrenimi, tekrar edilen dilsel uyarıcılara bireyin cevap vermesiyle gerçekleşmiş olur. Verdiği cevaplar kabul edilirse (ya da cezalandırılmazsa) kişi her zaman cevap vermeye cesaretlendirilir. Dil öğretimiyle ilgili bu görüşte çevre çok önemlidir, anahtar sözcük ise “uyarıcıdır”. Dil öğretimi uyarıcı-cevap-geri bildirim (düzeltme ya da doğrulama) şemasına göre yapılandırılmış egzersizlere dayanır. Öğrencinin dilsel faaliyetleri iletişimden ya da dil üretiminden uzak ve mekaniktir, beyninde otomatikleşme yaratmak istenmektedir. Otomatikleşen ifadeler serebral kortekse yerleşir ve burada hatasız olarak kullanılmaya hazır bir şekilde bekletilir. Davranışların “tabula rasa” üzerine yazılması, yapılan anlamsız egzersizlerin ritmiğiyle gerçekleşir (Coonan, 2004; Danesi, 1998; Balboni, 2002, 233-234; Luise, 2004).

Yapısalcı yaklaşımda bilişsel boyut yoktur, dış koşullar tarafından yaratılan “operant koşullanma” terimiyle ifade edilen öğrenme anlayışı geçerlidir. Öğretim sürecinde tündengelim uygulanır; öğretmenin rolü dil laboratuvarını yönetme ve yazılı egzersizleri düzeltmeden ibarettir. Dil, dil laboratuvarından çıkıldığında canlı ve otantik iletişime dönüşmesi gereken bir kurallar bütünü olarak düşünülmektedir. Kısa tutulan derslerde kültürün rolü azdır, materyal olarak yazılı egzersizler, teknoloji olarak da dil laboratuvarı kullanılır (Coonan, 2004; Danesi, 1998; Balboni, 2002, 233-234; Luise, 2004).

Yapısalcı yaklaşımının kullanılmasıyla birlikte, yabancı dil öğretimi ilk defa bir öğrenme kuramına dayandırılmış ve bir yabancı dil öğretimi bilimine doğru geçiş yapılmıştır. 1940-60'lı yıllar arasında ve daha sonraları yabancı dil öğretimi davranışçı terimlerle ifade edilmiştir (Luise, 2004).

Yapısalcı yaklaşımı kısaca inceledikten sonra aşağıdaki alt başlıkta önemli bir yöntem, İşitsel-Dilsel yöntem ele alınmıştır.

1.1.3.2.5. İşitsel-Dilsel (Audio- Lengual) Yöntem

II. Dünya Savaşı arifesine gelindiğinde yabancı dil öğretiminde, özellikle Avrupa okullarında geleneksel olarak dilbilgisi-çeviri yöntemi, ABD'de Okuma Yöntemi, Berlitz Schools gibi özel okullarda dolaysız yöntem kullanılmıştır. Tarihsel açıdan

bakıldığında, her şeyden önce II. Dünya Savaşı güçlü ve dramatik bir şekilde bir önceki yıllardaki farklı dilleri konuşanlar arasındaki ilişkileri sınırlayan izolasyona son vermiştir. Savaş sırasında ABD’de iletişim amaçlı, acil ve hızlandırılmış bir şekilde yabancı dil öğrenme ihtiyacı doğmuştur. Askerlerin yanı sıra diplomatların, teknikerlerin ve ajanların da yabancı dilde okuması veya gramer kurallarını bilmenin dışında bu dilde konuşabilmesi da bir gereklilik olmuştur. Bu durumda yabancı dil öğretiminde yeni ve etkili yöntemlere ihtiyaç duyulmuştur. Temelinde yoğun bir şekilde yürütülen Ordu Uzman Eğitim Programı (Army Specialized Training Program) yatan İşitsel-Dilsel yöntem, 1940 yılında Amerika’da ortaya çıkmıştır (Danesi, 1998, 26; Demircan, 2002, 182-183).

İşitsel-Dilsel yönteme göre yabancı dilin dilbilgisi yapıları, anadilde bir uzman tarafından anlatılmalıdır. Dil de o dili anadili olarak konuşan öğretmen tarafından öğretilmelidir. Yönteme göre yabancı dil öğrenimi ve anadil öğrenimi arasında benzerlikler bulunmuyor; anadilin oluşturduğu zihinsel bir filtre sayesinde öğrenci yabancı dilin yapı ve içeriğini algılar. Sınıfta gerekli açıklamaların yapılması dışında yabancı dil, taklit, tekrar ve alıştırma teknikleriyle öğretilir. Öğretimde kullanılan laboratuvarlarda sırasıyla ses ve hece, daha sonra sözcük ve cümle telaffuzları çalışılır (Danesi, 1998, 26; Demircan, 2002, 182-183).

İşitsel-Dilsel yöntemden sonra aşağıdaki alt başlıkta Bilişsel yaklaşım ele alınmıştır.

1.1.3.2.6. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşıma Chomsky’nin üretici dilbilim modeli üzerine öğretici program gerçekleştirilmesi denebileceği belirtilmiştir. Chomsky, insanların zihninde kalıtsal bir dilbilgisinin olduğunu, bir dili edinebilmek için gerekli olan donanımın doğuştan geldiğini ifade etmiştir. Dil yetisi olarak adlandırdığı bu donanımın içine herhangi bir dil programının işlenebileceğini belirtmiştir. Chomsky, zihindeki dil yetisinin tüm insanlarda ortak bir yapıda olduğunu ve bu yetinin ancak, belli bir dille desteklendiği zaman işlerlik kazandığını vurgulamıştır (Akerson, 2000,12-13).

Bilişsel yaklaşıma göre yabancı dilin dilbilgisi, üretici dilbilimden gelen şemaların yardımıyla anadilde öğretilmelidir. Öğrenmenin başlangıç noktası yabancı dilin kurallar sistemi olmalıdır. Öğrenci daha önce hiç duymadığı tümceler oluşturduğunda öğretim amacına ulaşmış sayılır. Öğretim, öğrencinin bilişsel becerileriyle uyumlu olmalıdır. Egzersizler dilsel amaçlara uygun, egzersiz modeli

“anlamalı”, bağlamsal ve gerçekçi bir durumun mantıksal gelişimine uygun yapılmalıdır (Luise, 2004; Demircan, 2002, 192-195).

Bilişsel yaklaşımdan sonra aşağıdaki alt başlıkta Hümanist-Duyuşsal yaklaşıma değinilmiştir.

1.1.3.2.7. Hümanist-Duyuşsal Yaklaşım

Hümanist-Duyuşsal yaklaşım, yapısalcı yaklaşımda kullanılan tekniklere ve dil laboratuvarlarına karşıt ve Chomsky’nin doğuştancı görüşüne ve bilişsellığe alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal ve edimsel dilbilime ve Hymes’in iletişimsel beceri anlayışına dayanan bu yaklaşım içerisinde birçok yöntem yer alır. Hümanist-Duyuşsal yaklaşım 1960’lı yılların ortasında Amerika’da geliştirilen yöntemleri de içermektedir. Aralarında Toplam Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response), Esinlemeli (Telkin) Yöntem (Suggestopedia) ve Sessiz Yol (The Silent Way) yöntemleri sayılabilir. Ayrıca Hümanist-Duyuşsal yaklaşım ile Doğal yaklaşım (Natural Approach) arasında ortak özellikler bulunmaktadır. Günümüzde Hümanist-Duyuşsal yaklaşım iletişimsel yaklaşımla entegre edilmiş bir biçimde kullanılmaktadır (Luise, 2004).

Hümanist-Duyuşsal yaklaşım adı altında birleşen bu yöntemlerin ortak özellikleri vardır. Bu yöntemler:

- a. Gardner’in Çoklu zeka kuramından, bilişsel stillerden ve NLP’den yararlanarak insanın bilişsel yönünün yanı sıra duyuşsal ve fiziksel yönleriyle de ilgilenmektedir. İnsanların öğrenme sürecinde tek bir kanal aracılığıyla öğrenmediklerini, her kişinin farklı bir kanal tercih edebileceğini, yabancı dil öğretiminde kişinin tüm duyularını kullanmasının, beyinde daha çok merkezi faaliyete geçirdiği için öğrenmeyi sağlamada önemli ve gerekli olduğu yönde bildirilen görüşlere dayanır;
- b. Kaygı yaratan durumları yok etmek ya da en aza indirmek, öğrenmeyi bloke eden ve Krashen’nin duyuşsal filtre olarak adlandırdığı durumu en aza düşürmek gerektiği görüşüne dayanır;
- c. Kişinin sosyal bir ortamda kendisini gerçekleştirme, onu çevreleyen diğer bireylerle aynı olmayan, kendi potansiyelini ortaya çıkarabilme gerekliliği üzerine odaklanır;
- d. Ayrıca bu yöntemlerde öğrenci ilgi odağıdır; öğretmen rehber, danışman durumundadır; dil bir iletişim aracı, sosyal eylem olarak görülür; dilin biçim

mükemmelliğinin yerine artan edimsel değeri geçmektedir; kültür önemlidir (Luise, 2004).

Genel çizgileriyle Hümanist-Duyuşsal yaklaşım açıklandıktan sonra aşağıdaki alt başlıkta bu yaklaşımın bir yöntemi olan Toplam Fiziksel Tepki yöntemine değinilmiştir.

1.1.3.2.8. Toplam Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

1960'lı yıllarda Asher, çocukların dil gelişimini inceleyen bir psikolog olarak sınıfta dil öğreniminin yavaş bir süreç olarak ilerlediğini, algılama becerilerinin üretme becerilerinden önce geliştiğini; çocukların kendilerini hazır hissetmeden konuşmak zorunda bırakıldıklarını gözlemlemiştir. Gözlemlediği olayların öğrenim sürecine engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Asher, ikinci dil öğrenimini anadil öğrenimine benzetmiş ve anadil öğreniminde izlenen yolun aynısını yabancı dil öğreniminde de uygulamak gerektiğini savunmuştur. Geliştirdiği yönteme göre giriş (input) dilsel komutlar, öğrencilerin cevapları ise fiziksel hareketler değildir. Bir dizi fiziksel eylem gerçekleştirdikten sonra öğrenciler kendilerini hazır hisseder ve kendiliğinden konuşmaya başlar. Bu yöntem, gerçeklik ve dil arasındaki bağın dolaysız olarak anlaşılmasını sağlar (Danesi, 1998; Balboni, 2002, 240-241).

Toplam Fiziksel Tepki yöntemi ana hatlarıyla tanımlandıktan sonra aşağıdaki alt başlıkta Hümanist-Duyuşsal yaklaşımın bir başka yöntemi Esinlemeli yöntem açıklanmıştır.

1.1.3.2.9. Esinlemeli (Telkin) Yöntem (Suggestopedi)

Lozanov tarafından geliştirilen Esinlemeli yönteme göre öğrenci ve öğretmen arasında olumlu ilişkilerin yaratılması önemlidir. 4 saat süren derslerde ilk olarak daha önce öğrenilmiş materyalin tekrarı, sonra da yeni materyalin ve gramerin geleneksel bir şekilde anlatımı ve çevirisi yapılır. Bunlar yapıldıktan sonra bir saat süren seansa geçilir. Seans boyunca öğrenciler rahat koltuklarda yoga teknikleriyle nefes alırken, yeni materyaller Barok müziği eşliğinde yabancı dilde okunur ve ana dilde açıklanır. Bu yönteme göre beynin sağ yarıküre faaliyetleri harekete geçirilir ve öğrenme hızlandırılır. Sol yarıküre de açıklamalarla aktive olmuş durumdadır ve aynı anda iki yarıküre de çalışarak daha iyi bir öğrenme gerçekleşmektedir. Öğrenme

sürecinde baskıyı azaltmak için öğrenciler isim değiştirebilir ve kendi hikayelerini yabancı dilde anlatabilir (Danesi, 1998; Demircan, 2002, 216-221).

Hümanist-Duyuşsal yaklaşım ve içerdiği bazı yöntemler açıklandıktan sonra aşağıdaki alt başlıkta İletişimsel yaklaşım ele alınmıştır.

1.1.3.2.10. İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel yaklaşımda bundan önceki yaklaşım ve metotlardan farklı olarak amaç, kişiye kompleks iletişimsel yeterliliğin kazandırılmasıdır. İletişimsel yaklaşımın amaçladığı kompleks iletişimsel yeterlilik, basit bir dil yeterliliği değildir; dilsel, sosyal-dilsel, dil dışı becerileri; edimsel amaçları ve kültürü de bilmeyi içermektedir (Balboni, 2002, 73; Danesi, 1998).

İletişimsel yaklaşımın temelinde yatan iletişim kavramı daha önce açıklanmıştı (Bkz 1.1.1.4.). Yabancı dil açısından ise iletişim kavramını açıklamak için bu konuda Hymes'in görüşlerinden yararlanmak yerinde olacaktır. Hymes, iletişim kavramını açıklayan değişkenlerin ilk harflerini alarak SPEAKING sözcüğünü oluşturmuştur ve bu sekiz değişkeni şöyle belirlemiştir:

- a. Sahne (setting, scena): fiziksel, sosyo-kültürel;
- b. Katılımcı (partecipant, partecipe);
- c. Amaç (ends, scopi);
- d. Eylem (action, atto);
- e. Anahtar (key, chiave);
- f. Araç (instruments, mezzi);
- g. Etkileşim normu (interaction norms, norme di interazione) (sosyal etkileşim için, anlamları aktarmak için izlenen kurallar bütünü);
- h. İletişimsel türler (communication gender, genere comunicativo) (Balboni, 2002, 81-88).

Başka bir deyişle, iletişim belli bir amaç doğrultusunda katılımcılar arasında bir sahnede gerçekleşir. Bu iletişim, etkileşim normlarına uyarak ve belli araçlar kullanılarak dil eylemiyle iletişimsel türlerin oluşturulmasıyla meydana gelir. Hymes'in belirttiği bu değişkenler öğretim programı hazırlığında dikkate alınmalıdır (Balboni, 2002, 81-88).

İletişimsel yaklaşım, durumsal iletişimsel ve kavramsal-işlevsel iletişimsel olmak üzere, iki yaklaşıma ayrılmaktadır.

A. Durumsal İletişimsel Yaklaşım

1960-70 yılları arasında Durumsal iletişimsel yaklaşımla birlikte durum kavramı ortaya çıkmıştır. Dil, iletişimsel bir durum çerçevesinde öğretilmeye başlamıştır. Her dersin başında iletişimin gerçekleştiği gerçek şartlara, konuşma rollerine, yere, zamana ve diğer öğelere dikkat edilerek bağlamsal bir diyaloga, daha sonra da yapılandırılmış egzersizlere yer verilmiştir (Luise, 2004).

Durumsal İletişimsel yaklaşımın dayandığı bilimsel temeller genel olarak şöyle ifade edilebilir: Malinowsky ve Firth'in antropolojik dilbilimi, Fishman'ın sosyal dilbilimi, Lado'nun karşılaştırmalı dilbilimi ve antropolojisi, Dewey'nin pedagojisi, ünite ve problem çözmeye dayalı metodolojiler. Öğretim süreci hala tündengelimlidir, ancak bu suretçe tümevarımın ve kendi kendine öğrenmenin rolü giderek artmaktadır. Öğrenci öğrenme sürecinde aktiftir; öğretmen ise rehber, danışman ve yönetmendir, ancak öğretmenin model ve hakim olma rolleri de vardır. Dil, iletişim aracı olarak da görülmeye başlanmış, kültür giderek daha fazla önem kazanmıştır. Durumsal İletişimsel yaklaşım işlevsel ve öğretici ünite modelleri içermektedir. Yaklaşımda kullanılan öğretici teknikler, dinlemeyi, etkileşimi ve hala yapılan dilbilgisi egzersizlerini içermektedir. Teknoloji araçları dil laboratuvarlarından, yeni ses görüntü araçlarından ve film kasetlerinden oluşmaktadır (Balboni, 2002, 237-238).

Durumsal İletişimsel yaklaşımdan sonra Kavramsal İşlevsel yaklaşım ortaya çıkmıştır.

B. Kavramsal İşlevsel Yaklaşım (1970)

Avrupa Birliği'nin gelişmesi sürecinde dillerin, kültürel bir miras olarak korunması fikri doğmuştur. Bunun yanı sıra, bireylere tanınan serbest dolaşım hakkı ile birlikte kişilerin gittikleri ülkelerde konuşulan dilleri, orada hayatını kazanacak kadar bilmeleri gerektiği düşünülmüş ve "eşik seviye" olarak adlandırılan anlayış ortaya çıkmıştır. Bu anlayışa hizmet edecek olan Kavramsal İşlevsel yaklaşıma göre dil, evrensel iletişimsel amaçlara yönelik terimlerle ifade edilmelidir, işlevler ve kavramlar içermelidir. Araçsal değer taşıyan ve edimsel yönü ağır basan bu yaklaşıma göre kavramlar farklı kültürlerde farklıdır, işlevler sosyal duruma göre düzenlenmelidir, öğretim tasarımı öğrenenlerin ihtiyaç analizine göre yapılmalıdır (Luise, 2004).

Kavramsal İşlevsel yaklaşıma göre yabancı dil öğretim tasarımı hazırlanırken dikkate alınması gereken dilin işlevleri şöyle sıralanabilir:

- a. Dil, amaçlara ulaşmada, edim dilbilimin inceleme alanına giren edimsel bir araçtır;
- b. Dil, sosyal rollere göre bir iletişimin ifadesidir, bu iletişimi şekillendirmeye yarayan ve toplumsal dilbilimin alanına giren bir araçtır;
- c. Dil, bir gruba ait olmanın göstergesidir;
- d. Dil, farklı biçimsel düzlemleri ifade eder;
- e. Dil, bir kültürün ifadesidir;
- f. Dil, düşünme, kavramlaştırma ve ifade etme aracıdır (Balboni, 2002, 60).

İletişimsel yaklaşımdan sonra aşağıdaki alt başlıkta Sözcüksel yaklaşıma kısaca değinilmiştir.

1.1.3.2.11. Sözcüksel Yaklaşım (Lexical Approach)

Chomsky'nin dönüşümsel/doğuştancı dilbilim kuramlarında dilin odak noktasını sözdizim oluşturmaktaydı, ancak giderek sözcükler ve oluşumları önemsenmeye başladı ve minimalist dilbilim kuramında sözcükler dilin merkezine yerleştirildi (Richards, Rodgers, 2001, 132). Buna dayalı olarak yabancı dilde öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmalarda sözcük ve söz öbeklerin rolü önemsenmeye başlamış ve bunları yabancı dil öğretiminde merkeze yerleştiren yaklaşımlar sunulmuştur. Yabancı dil öğretimi alanında 1990'lı yıllarda Willis tarafından geliştirilen The Lexical Syllabus; Nattinger ve DeCarrico (1992) tarafından geliştirilen Lexical Phrases and Language Teaching ve Lewis tarafından geliştirilen The Lexical Approach özel ilgi uyandırmıştır. İletişimsel yaklaşımların çerçevesi içinde yer alan bu yaklaşım öğretmenlerin ilgisini sözcük, sözcüğün doğası ve sözcük öğretim yöntemleri üzerine çekmiştir. Sözcük alanındaki çalışmalar son 20 yıla dayanmaktadır. Daha önceleri ise yabancı dil öğretimi dilbilgisi yapılarının öğretime odaklanılmıştır (Cardona, 2004; Porcelli, 2003, 65; Balboni, 2002, 120).

Sözcüksel yaklaşım metodolojisinin benimsediği bellek araştırmalarının sonuçlarına göre kalıcı öğrenme için anlamsal seviyede kodlama işleminde derinlik gerekmektedir ve bu derinlik metinde bulunan bağlamsal, çıkarımsal öğelerden ve anlamsal seviyede çağrışımlardan elde edilmektedir (Cardona, 2004).

Bugüne dek yabancı dil öğretiminde kullanılan başlıca yaklaşım ve yöntemlerin incelenmesi sırasında ortaya çıkan bazı önemli kavramlar bir sonraki başlıkta ele alınmıştır.

1.1.3.3. Yabancı Dil Öğretiminde Bazı Önemli Kavramlar

Bu başlıkta anadil, yabancı dil, ikinci dil, öğrenme ve edinim, iletişimsel edinç kavramlarına açıklık getirilmiştir, yabancı dil eğitimbiliminin oluşumunda etkili olan bilim dallarına değinilmiştir.

İlk öğrenilen dil anadil veya birinci dil, ondan sonra öğrenilen diller ise yabancı dil olarak adlandırılmaktadır. İki ya da çok dilli toplumsal-kültürel ortamlarda yaşayanlar için anadilden sonra gelen veya onunla birlikte edinilen, öğrenenin okul dışında da karşılaştığı dile ikinci dil denir. İkinci dil edinimi topluma uyumla ilgili bir gereklilik, yabancı dil öğrenimi ise kültürel ve mesleki bir gereklilik olarak algılanır. Bir dil, konuşulmadığı coğrafi bir bölgede sadece okulda öğrenildiğinde yabancı dil olarak adlandırılır (Demircan, 2002, 8; Balboni, 2002, 58).

1960 yılı öncesinde davranışçı yoruma göre “öğrenme” olarak nitelenen anadil ya da ilk dil öğrenimi Chomsky ’nin yaptığı yeni yorumdan sonra “edinim” olarak değerlendirilmiştir. Dil öğretiminde öğrenme ve edinim kavramları arasında ayırım 1970’li yıllara uzanmaktadır. Bu ayırma göre anadil edinilmekte, yabancı dil ise öğrenilmektedir. İki süreç, özellikleri ve gerçekleştirildikleri koşullara bağlı olarak tanımlanır. Edinim işlemleri bilinç altında, öğrenme ise bilinçli bir şekilde gelişir (Ciliberti, 1994, 9; Demircan, 2002, 16). Edinim, dil yeterliliğin içeriğini oluşturan bilgileri ve “dille yapabilmeyi” içselleştirmedir, büyük bir bölümü bilinçsiz ve kasıtlı olmayan içsel bir süreçtir (Holec, 1990, 35-36’dan aktaran Ciliberti, 1994, 9). Edinim, bir dili doğal ortamında tesadüfi öğrenme sürecidir, dil öğreniminde ise öğretim sayesinde gerçekleşen yapılandırılmış bir sunum var (Wilkins, 1974, 26’dan; Ellis, 1990, 41’den aktaran Ciliberti, 1994, 9).

Yabancı dil öğretimi alanında yapılan tartışmalara göre, bilinçli işlemlerle öğrenilen yabancı bir dili de, tıpkı anadil gibi bilinç altı işlemlerle edindirmeye dönük yöntem arayışları sürmektedir (Demircan, 2002, 8-16). Dil edinimi yeteneğinin ergenlikte sona erdiğini ileri süren Lenneberg’in görüşü, Krashen’in çalışmalarıyla sona erdirilmiştir. “Edinim” işlemlerinin yetişkinlikte de sürdüğü, yabancı dilde iletişimde

önce edinilmiş bilgilerin kullanıldığı, öğrenilen bilgilerin ise bu kullanımın doğruluğunu denetlediği yolunda görüşler ortaya atılmıştır (Ciliberti, 1994, 9).

Tarih içerisinde yabancı dil öğretimi alanında birçok yaklaşım ve yöntem geliştirilmiş, tartışmalar yapılmıştır. Ancak, yabancı dil öğretimi alanını kapsayan bir bilim dalından yalnızca son yıllarda söz edilmeye başlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları çözmek için ortaya çıkmış olan yabancı dil eğitimbilimi uygulamalı bir bilim dalıdır ve diğer bilim dallarındaki gelişmeler ve değişimler tarafından biçimlenmiştir. Örnek olarak dilbilim alınacak olursa, 20. yüzyılın başlarında betimsel dilbilimin neredeyse mekanik bir şekilde uygulanması söz konusuysa, yıllar içerisinde dilbilimin tüm alanları genişlemiştir ve son 10 yılda dikkatler toplumsal dilbilime ve edimsel dilbilime doğru kaymıştır (Balboni, 2002, 13). 1970'li yıllarda Chomsky, Skinner'in yeni davranışçı kuramlarına karşı çıkmış ve üretici-dönüşümsel dilbilgisinin doğuştancı hipotezini geliştirmiştir. Dilbilimdeki bu gelişmeler yabancı dil öğretimi alanında da köklü değişimlere neden olmuştur (Cardona, 2004).

Yabancı dil eğitim biliminde karşılaştırmalı dilbilim araştırmalarından yararlanılmıştır. Böylece aradil (interlingua), hata çözümlemesi (error analysis) kavramları doğmuştur. Dilbilim içerisinde yeni bir dal, edinim dilbilimi (linguistica dell'acquisizione) oluşmuştur. Başka bir deyişle yabancı dil öğretiminde odak noktada bulunan dil bir sistem olarak algılanırken bir söz eylem olarak algılanmaya başlamıştır (Balboni, 2002, 14).

Dilbilim dışında yabancı dil eğitimbiliminde yoğun bir şekilde sinirdilbilim ve ruhdilbilimden yararlanılmaktadır. NLP programlama araştırmalarında, insan olanaklarının tüm aralığını dikkate alan başka hümanist-duyuşsal kuramlar, analitik ve duyuşsal zekanın farklı doğaları da dikkate alınmaktadır. 1980'li yıllardan itibaren duyuşsal zeka kavramı yabancı dil öğretiminde hümanist-duyuşsal yaklaşımlarda kendini göstermeye başlamıştır. Böylece öğrenen kavramı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle yabancı dil öğretiminin odak noktası dilden öğrenene kaymıştır (Balboni, 2002, 14-239). Dil öğretiminde dil kuramlarının yanı sıra öğrenmenin doğasının da göz önünde bulundurulması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır (Stern, 1983'ten aktaran Ciliberti, 1994, 9).

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel edinç kavramının Hymes tarafından geliştirilmesiyle birlikte dikkatlerin merkezine iletişimin toplumdilbilimsel ve edimdilbilimsel açıları taşınmıştır. Çeşitli iletişimsel bağlamlarda dilin işlevsel boyutuna bağlı olan dil edinci, öğrenmenin nihai amacı olarak değil, daha geniş bir kavramın, iletişimsel edincin bir parçası olarak görülmüştür (Cardona, 2004). Yabancı dil öğretimi açısından iletişimin etkili olması için iletişimsel yeterlilik modeli çerçevesinde kişilerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri Danesi (1998) şöyle sıralamıştır:

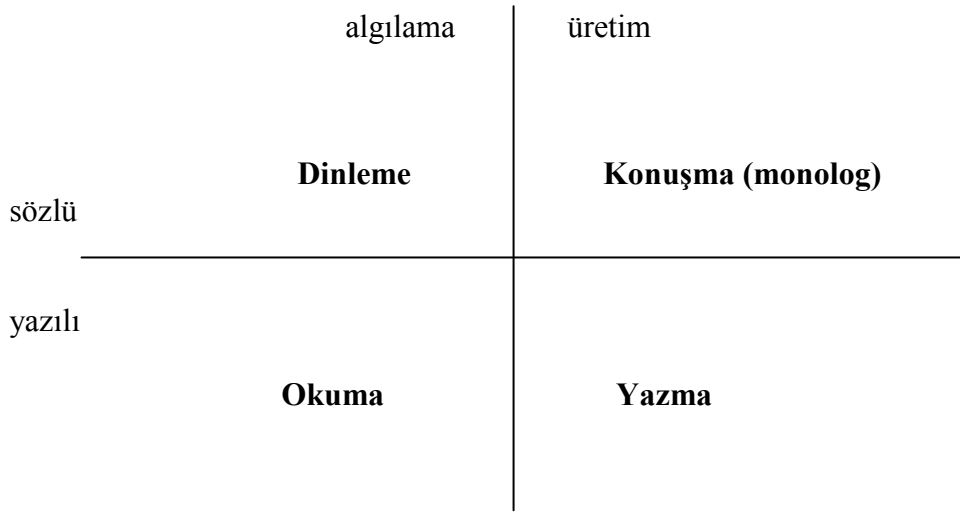
- a. Dili yapabilmek (anlama, okuma, yazma, monolog, diyalog);
- b. Dille yapabilmek: bu beceri dilin sosyal, edimsel ve kültürel açılarını içerir;
- c. Sözel ve sözel olmayan dilleri bilmek: dilsel becerilere (sözcük, biçim sözdizim, betik, sesbilim v.b. hakkında bilgiler); dil dışı becerilere (hareketler, jestler, kişilerarası mesafe, nesneleri kullanma, çeşitli semboller v.b.hakkında bilgiler) sahip olmak.

Yabancı dil öğretiminde bir başka önemli kavrama, dil beceri kavramına aşağıdaki başlıkta değinilmiştir.

1.1.3.4. Yabancı Dil Öğretiminde Dil Beceri Kavramı

Yabancı dil öğretiminde ön koşul olarak kabul edilen beceriler, sözlü iletişim için "konuşma - dinleme" ve dinlediğini "anlama" ; yazılı iletişim için de "yazma-okuma" ve okuduğunu "anlama" becerileridir ve öğretimde bunların kazandırılması gerekmektedir. Geleneksel olarak dil becerileri sözlü-yazılı; algısal-üretimsel, ayrıca bir çok kaynakta da aktif- pasif olarak adlandırılmaktadır.

Dil öğretiminde dört temel beceriyi Balboni (2005, 12) Şekil 1.6'da şöyle yerleştirmiştir:

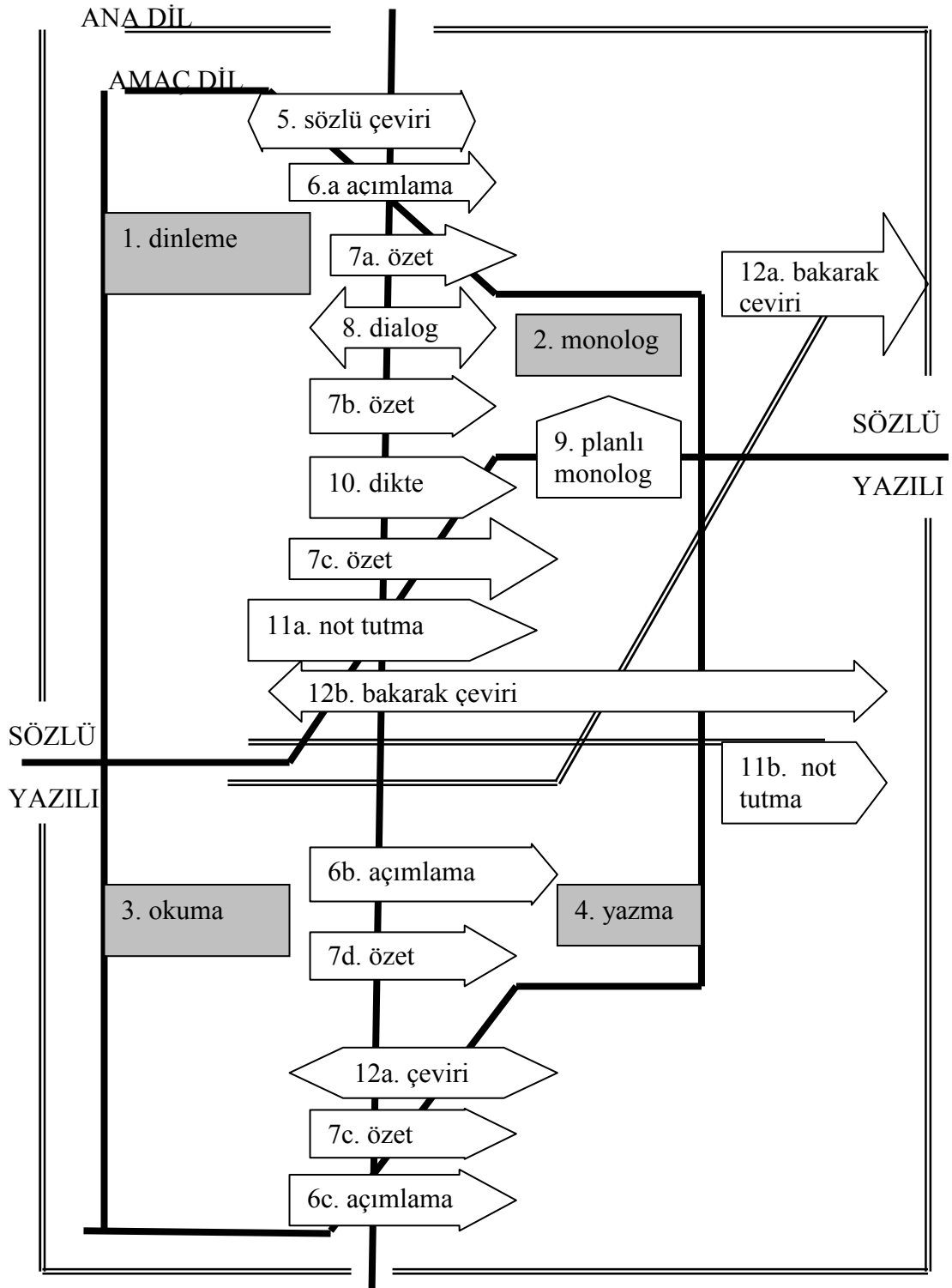


Şekil 1.6: Dil Öğretiminde Dört Temel Beceri

Paolo Balboni, *Tecniche Didattiche per L'Educazione Linguistica* (Torino: UTET libreria, 2005), 12'den uyarlanmıştır.

Şekil 1.6'da da görüldüğü üzere Balboni (2005,12)'ye göre bilimsel literatürde adı geçen ve geniş bir şekilde kullanılan “yabancı dil öğretiminde dört temel beceri” kavramını açıklamak gerekir. Yabancı dil öğretiminde bu beceriler aynı zamanda özel amaçlardır. “Dört beceri” modeli geleneksel modele göre dil becerilerini betimlemek için kullanılan, birbiriyle kesişen iki çizgi üzerinde gösterilebilir. Bir tarafta sözlü-yazılı, diğer tarafta algılama-üretme becerileri yer almaktadır. Uzmanlık literatüründe bunlar “aktif” ve “pasif” beceriler olarak da adlandırılmaktadır. Ancak bu adlandırma pek uygun görülmemektedir, örneğin diyalog kurma basit bir dinleme ve konuşmadan ibaret sayılamaz.

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri modeli sadece temel becerileri ifade etmektedir, bunların dışında kompleks, entegre beceriler de vardır. Sözü edilen kompleks entegre beceriler Şekil 1.7'te görsel olarak ifade edilmiştir.



Şekil 1.7. Yabancı Dil Öğreniminde Kompleks Beceriler

Paolo Balboni, *Tecniche Didattiche per L'Educazione Linguistica* (Torino: UTET libreria, 2005), 15'ten uyarlanmıştır.

Şekil 1.7’de görüldüğü gibi, kompleks entegre beceriler, dört temel beceriye ek olarak algılama-üretme çizgisinde gösterilir ve şunları içerir: diyalog kurma, yazılı ve sözlü olarak kendi sözcükleriyle ifade etme, yazılı ve sözlü olarak özetleme, not tutma, dikte altında yazma. Sayılan bu beceriler anadil öğretiminde yeterli görülmektedir ancak ikinci bir dil öğretimi de söz konusu olduğunda, anadil ve yabancı dil arasında bağlantılar söz konusudur. Bu bağlantılar başlangıç dile göre anadile ya da yabancı dile yazılı ve sözlü çeviri gibi dillerarası beceriler gerektirir. Farklı şekillerde gerçekleşen sözlü çeviri türleri şunlardır: ardıl ya da eşzamanlı, bir yazılı metnin bakarak çevirisi, dikte edilen bir metni yazılı olarak çevirme. Sözlü çeviri ana dilden amaç dile ya da ters yönde yapılabilir (Balboni, 2005, 13-15).

Yabancı dil öğretiminde kompleks becerileri de ele aldıktan sonra bu sürecin önemli bir ögesi, sözcük öğretimi aşağıdaki başlıkta incelenmiştir.

1.1.3.5. Yabancı Dilde Sözcük Öğretimi

Sözcükler anadil ve yabancı dil öğretiminde öğrenciler açısından kritik bir öneme sahiptir ancak yabancı dilde sözcük öğrenimi ve öğretimi yeterince önemsenmemiştir. Sözcük öğretimi yerine hedef dilin dilbilgisi yapılarına ve işlevlerine öncelik verilmiştir (Coady, Huckin, 1997, 5).

Tarihsel bağlamda yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler ele alındığında her birinin farklı sözcük öğretimi perspektifine sahip olduğu görülmektedir. Bazı yöntemlerde sözcük öğretimi ön plana çıkarken, bazı yöntemlerde ise arka plana itilmiş ya da üzerinde durulmamıştır. Dilbilgisi-çeviri yöntemiyle Latince ve Yunanca dillerinde sözcük öğretimi, ezbere öğrenilmek üzere yanında çekimleri ve çevirileriyle birlikte fiillerden oluşan listeler verilerek gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler dilbilgisini öğrenmeye yarayacak şekilde seçilen ya da metinlerden çıkarılmış günlük dilde çok az kullanılan sözcüklerden oluşturulmuş sözcük bütünceleriyle karşı karşıya bırakılmışlardır. Sözcük bilgisi sözcüğün etimolojik bilgisiyle sınırlı kalmıştır (Cardona, 2004).

Dilbilgisi-çeviri yönteminde sözcük öğretimi biçimine yapılan eleştirilerden en önemlisi, konuşulan dilin önemini ve sesbilimsel açılarını vurgulayan Sweet’e aittir. Yaptığı eleştirilerin yanı sıra Sweet sözcük öğretimi için 5 seviyeli bir program önerir. Programın ilk aşaması sözcükleri ses ve yazım açılarından ele alır (*Mechanical Stage*), ikinci aşama dilbilgisi ve temel sözcük bilgisini ele alır

(*Grammatical Stage*), üçüncü aşama sözcük bilgisinin derinleştirilmesini ve genişletilmesini ele alır (*Idiomatic Stage*), dördüncü ve beşinci aşamalarda ise filoloji ve akademik öğretimle ilgili konular derinlemesine ele alınır (*Literary and Archaic*). Ayrıca, öğretilecek olan yeni sözcükler tümceden bağımsız olarak liste halinde verilmemelidir, “dil birimi tümcedir, sözcük değildir” anlayışına göre tümce dikkate alınması gereken en küçük birimdir, bütün olarak da metin dikkate alınmalıdır. Bu yeni anlayışa göre sözcükler basitlik, dil dışı gerçeklikle ilişkilerde yararlılık derecesine göre seçilmelidir (Cardona, 2004).

Dolaysız yaklaşımda sözcük öğretimine sınıftaki nesneler ve insan bedeninin parçaları ile başlanır. Başlangıçta somut kavram ifade eden sözcükler, daha sonra soyut kavram ifade edenler öğretilir. Sözcükler yabancı dili anadil olarak konuşan öğretmenle diyaloglar sürdürerek öğrenilecek öbek olarak ele alınır. Yapısal yaklaşıma göre ise öğrenci dil yapılarını öğrenen pasif bir beyine sahiptir. Sözcükler, dilbilgisi yapılarını işlevsel kıldıklarında seçilir ve genelde dilbilgisi egzersizleriyle kendiliğinden öğrenilir. Yapısal yaklaşıma göre hazırlanan öğretim materyallerinde dilin ileri seviyede biçimsel öğelerinin öğrenilmesi yer alır, sözcüklere ve sözcük bilgisini arttıracak egzersizlere neredeyse hiç yer verilmemektedir (Cardona, 2004). Sözcükler, sözcük öğrenme ve sözcük öğretme teknikleri 1950’li yıllardaki yapısal yaklaşımda ve 1970’li yıllardaki iletişimsel yaklaşımda önemsenmemişlerdir (Balboni, 2002, 120).

Sözcük öğretiminin gelişimi incelendiğinde ortaya çıkan sonuç, yabancı dil öğretim yaklaşımlarında dilbilgisi ve sözcük ayırımı yapıldığını göstermektedir. Başka bir deyişle bir yanda dilbilgisi ve kurallar, öte yanda sözcükler ve sözcüklerin anlamları yer almıştır. Yabancı dil öğretiminde yapılan bu ayırımı sona erdirmeye yönelik son yıllarda araştırmalar yapılmaktadır (Cardona, 2004). Yapı ve dilbilgisini dilin ve dil öğreniminin merkezinde gören önceki hakim görüşe karşıt olarak, günümüzde yabancı dilde sözcük öğrenimi ve öğretimi önemli görülmektedir (Nation, 1990, 2001). Sözcüksel yaklaşım ortaya çıkmıştır ve Krashen’in “yabancı ülkeye seyahate giderken gramer kitapları alınmaz, sözlükler alır” ünlü söylemi vurgulanmaya başlamıştır (Borneto, 1998, 227’den aktaran Balboni, 2002, 119). Sonuç olarak, sözcük kavramı tekrar gözden geçirilmiş, sözcükler ve sözcüklerden daha uzun sözcük öbekleri, formül dil olarak adlandırılan dil dizgeleri bir dilin sahip olduğu

söz dağarcının en kritik öğeleri olarak kabul edilmiştir (Nattinger, DeCarrico, 1992; Schmitt, McCarthy, 1997).

Sözcük öğretimini daha iyi açıklayabilmek için önce sözcük öğrenmenin, başka bir deyişle sözcük bilgisinin ne anlama geldiğini açıklamak gerekir. Ruhdibilimsel terimlerle ifade edilecek olursa öğrenme, bir sözcüğü ya da birden fazla sözcük içeren ancak tek bir anlam ifade eden bir söz öbeğini algılama, daha sonra duyma ve okuma sırasında bu sözcükleri çok kısa sürede hatırlamak üzere anlamsal belleğimize yerleştirmedir (Balboni, 2002, 120). Yabancı dil öğretiminde bir sözcüğü bilmenin değişik aşamaları vardır, geleneksel çizgide bir sözcüğü bilme sözcük tanımını yapabilmeyi, sözcük oluşumunu inceleyebilmeyi ve diğer sözcüklerle ilişkisini belirleyebilmeyi içermektedir (Nation, 1990, 2005). Sözcük bilgisi alanında sözcüklerin yapısal özelliklerinin yanı sıra içerik, anlam, anlamsal alanları araştırılmış ve öğretilmeleri üzerinde çalışılmıştır (Nattinger, DeCarico, 1992).

Sözcük bilgisi niceliksel bakış açısından değerlendirildiğinde, bir yabancı dilde öğrencilerin bildikleri sözcük sayısının ve bir yabancı dilde baş edebilmeleri için ne kadar sözcük bilmeleri gerektiği konusunun ele alındığı görülmektedir. Bir yabancı dilin başlangıç seviyesinde sık kullanılan yaklaşık olarak 3000 sözcüğün bilinmesi gerektiği hesaplanmıştır (Nation, Waring, 1997, 11). Nitel açıdan ele alındığında, sözcük bilgisi kavramının boyutları ve aşamaları aşağıdaki maddelerde belirlenmiştir:

- a. Bilinen bir sözcüğü okumasını öğrenmek;
- b. Bilinen sözcüklerin yeni anlamlarını öğrenmek;
- c. Bilinen kavramları ifade eden yeni sözcükler öğrenmek;
- d. Bilinen sözcüklerin anlamlarını zenginleştirmek ve genişletmek;
- e. Sözcük bilgisini algısal alandan (dinleme ve okuma) üretimsel alana (konuşma ve yazma) taşımak (Graves ve diğ., 2001, 81'den aktaran Robinson, 2005, 11).

Sözcük bilgisi, dört temel dil becerisi kapsamındaki algısal ya da pasif dil becerileri şu farklı aşamaları içermelidir; okuma veya dinleme sırasında bir sözcüğü ayırt etme, yazılı şeklini bilme, sözcüğün ekleri, kökü gibi parçalarını tanıma, sözcüğün gerçek ve yan anlamlarını bilme, sözcüğün kullanıldığı bağlamda anlamını bilme, bir sözcüğün oluşturabildiği söz öbeklerini tanıma, sözcüğün anlamını anlamsal belleğine kaydetme. Aktif veya üretimsel dil becerileri ise tam tersi bir süreç gerektirir ve şu becerileri içermelidir; bir sözcüğü tonlamaya, vurguya, dikkat ederek

telafluz etme, doğru bir Şekilde yazma, belirli bir kavramı konuŐarak veya yazarak ifade etme, bağlama göre bir sözcüğü farklı yan anlamlarında kullanma, gereksinimlere göre bir sözcüğü diğer sözcüklerle ve söz öbekleriyle birlikte kullanma, bağlama göre en uygun sözcükleri seçme (Nation, 2005, 24-28; Cardona, 2004).

Anlamsal açıdan sözcük bilgisi incelendiğinde, bir sözcüğün sadece gerçek anlamını bilmenin yeterli olmadığı, gerçekleşen iletişim eylemi bağlamında bu sözcüğün kazandığı yan anlamalarını da bilmenin önemi ortaya çıkmıştır. Sözcükler, bazen özel bir biçimde başka sözcüklerle birleŐerek değişik türde ifadeler oluşturmaktadır. Bu ifadelerde yer alan sözcükler arasında gerçekleşen bağlantılar dilden dile farklılık gösterir, bu nedenle düz anlamlı çevirileri mümkün değildir. Bu ifadelerin anadil ve hedef dilde benzer oldukları durumlarda, iki dil arasında pozitif aktarım olur, ancak sözcükler arasındaki ilişkiler her dilde farklı olduğundan genelde anadil ve yabancı dil arasında negatif aktarım olur. Bu nedenle iyi bir akıcılık seviyesine ulaŐabilmesi için bir yabancı dil öğrencisinin söz konusu ifadeleri öğrenmesi son derece önemlidir (Cardona, 2004).

Nation (2005, 27) sözcük bilgisini alanlara ayırarak incelemiştir. Bu alanları sözcüğün biçimi, alabileceği pozisyon, yerine getirdiği işlev ve anlamı olarak belirlemiştir. Sözcük bilgisi alanları Tablo 1.1’de açıklanmıştır.

Tablo 1.1: Sözcük Bilgisi Alanları

BİÇİM		
<i>Konuşma</i>	A	Sözcüğün sessel biçimini tanımak.
	�	Telafluzunu bilmek.
<i>Yazma</i>	A	Okunulan sözcüğü tanımak.
	�	Bir sözcüğü yazabilmek, imla kurallarını bilmek.
POZİSYON		
<i>Dilbilgisel Şekil</i>	A	Sözcük hangi Şekilde yer almaktadır?
	�	Bu sözcüğün kullanımında hangi dilbilgisel yapı gözetilmelidir?
<i>�bekler</i>	A	Belli bir sözcükten önce ve sonra hangi sözcükler kullanılabilir?
	�	Belli bir sözcükle hangi başka sözcükler bir arada kullanılmalıdır?
İŞLEV		
<i>Sıklık</i>	A	Bilinen bir sözcük m�?
	�	Hangi sıklıkla belirli bir sözcük kullanılabilir?
<i>Uygunluk</i>	A	Hangi bağlamda belirli bir sözcüğü rastlanılır?

Tablo 1.1-devam

	Ü	Belirli bir sözcük hangi bağlamda kullanılabilir?
ANLAM		
<i>Kavram</i>	A	Belirli bir sözcüğün anlamı nedir?
	Ü	Belirli anlamı ifade etmek için hangi sözcük kullanılmalıdır?
<i>Çağrışım</i>	A	Belli bir sözcük hangi başka sözcüğü çağrıştırmaktadır?
	Ü	Benzer anlamla hangi başka sözcük kullanılabilir?

Nation, **Learning Vocabulary in Another Language** (New York: Cambridge University Pres, 2005), 27'den uyarlandı.

Tablo 1.1'de görüldüğü üzere sözcük bilgisi alanları biçim, pozisyon, işlev ve anlam olarak belirlenmiş, dil becerileri de algısal (A) ve üretimsel (Ü) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Sözcüğün biçim alanıyla ilgili olan konuşma becerisi sözcüğün sessel biçimini tanımayı, telaffuzunu bilmeyi gerektirir. Yazma becerisi, okunulan sözcüğü tanımayı, yazabilmeyi, imla kurallarını bilmeyi içerir. Sözcüğün pozisyon alanıyla ilgili dilbilgisel şekli konusunda dil becerisi, sözcüğün hangi şekilde yer aldığını, kullanılacak olan dilbilgisel yapısını bilmeyi, öbekler konusunda dil becerisi ise belli bir sözcükten sonra ve belli bir sözcükle hangi başka sözcüklerin kullanılabileceğini bilmeyi içerir. Sözcüğün işlev alanıyla ilgili olarak sıklık konusunda dil becerisi sözcüğün bilinip bilinmediği ve kullanım sıklığını, uygunluk konusunda dil becerisi bir sözcüğün rastlandığı ve kullanıldığı bağlam bilgisini içerir. Sözcüğün anlam alanıyla ilgili olarak kavram konusunda dil becerisi; belli bir sözcüğün anlamını bilmeyi, belli bir anlamı ifade etmek için kullanılabilecek sözcük bilgisini, çağrışım konusunda dil becerisi; belli bir sözcüğün çağrıştırdığı başka sözcükler bilgisini, benzer anlamlı sözcük bilgisini içerir.

Yukarıda sözcük bilgisi kavramı farklı açılardan ele alınmış ve yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi uygulamalarının dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Aşağıdaki alt başlıkta söz dağarcığının bir başka ögesi olan deyimlerin öğretimine değinilmiştir.

1.1.3.6. Yabancı Dil Öğretiminde Deyim Öğretimi

Bu alt başlıkta deyim öğretimi tarihsel bağlamda incelenmiş ve bu konuda bugün geçerli olan yaklaşımlara değinilmiştir.

Deyim öğretimi yaklaşımları tarihsel bağlamda incelendiğinde deyimlerin, üzerinde durulan özelliklerine göre zaman içerisinde değiştikleri görülmektedir. Deyimlerin

yapısını ön plana çıkaran yöntem, deyimleri tek sözcüklerle paralel olarak düşünmüş ve deyim öğretimini sözcük listelerini ezberleme olarak görmüştür. Deyimlerin ölü ve kalıplaşmış olarak görüldükleri dönemde araştırmalarında deyimlerin yapı değişikliği ve mecazi anlamlarının kökenleri dikkate alınmamıştır. Deyimlerin mecazi özellikleri ele alınmaya başlayınca yabancı dil öğretiminde de deyimlerin yeri farklı bir şekilde görülmeye başlamıştır (Mäntylä, 2004, 14).

Yeni gelişmeler sonucunda 1990-lı yıllarda yabancı dil öğretiminde söz dağarcığı ve deyimler alanı dikkat çekmeye başlamış, birkaç sözcüğün bir araya gelerek oluşturdukları “dil parçaları” yabancı dil öğretiminin odak noktası olmuştur. Formül dil olarak adlandırılan dil dizgeleri bir dilin söz dağarcının en kritik öğeleri olarak kabul edilmiş, deyimlerin doğası yabancı dil öğrenenlerinin de dikkatini çekmeye başlamıştır (Nattinger, DeCarrico, 1992; Schmitt, McCarthy, 1997; Mäntylä, 2004, 13). Böylece sözcükleri ve söz öbeklerini dilin yapısında, dil öğretiminde ve iletişimde yapı taşları olarak gören Sözcüksel Yaklaşım (Lexcal Approach) doğmuştur (Richards, Rodgers, 2001, 132).

Chomsky'nin doğuştancı dilbilim kuramına göre, kişi daha önce hiç duymadığı tümceler kurduğunda dili öğrenmiş sayılır. Sözcüksel yaklaşıma göre günlük konuşmalarda dilin küçük bir kısmı yeniden yaratılır, kalıplaşmış söz öbekleri ve ezberlenmiş ifadeler daha fazla yer tutar (Pawley, Syder, 1983'den aktaran Richards, Rodgers, 2001, 133). Nattinger, dil üretiminin belli duruma uygun hazır birimlerin bir araya getirilmesiyle oluştuğunu ve bu durumda, hangi örüntülerin kullanılacağını tahmin etmeye dayalı öğretim gerektiğini belirtmiştir (Nattinger, 1980, 341'den aktaran Richards, Rodgers, 2001, 134). Ancak burada, anadil konuşanların sahip olduğu yüz binlerce sözcüksel envanteri yabancı dil öğrenenlerin nasıl öğreneceği sorusu ortaya çıkar (Pawley, Syder, 1983'ten aktaran Richards, Rodgers, 2001, 134).

Sözcüksel yaklaşımda uygun öğrenme kuramına ihtiyaç duyulduğunu belirten Lewis buna yönelik olarak bazı varsayımlarda bulunmuştur:

- a. Dilin yeni öğeleriyle defalarca karşılaşmak (tekrar) öğrenmeyi sağlar,
- b. Söz öbeklerini tanımak gerekli, fakat genellikle yeterli bir koşul değildir, girdileri almak gerekir,
- c. Benzerlikleri, farkları, sınırlılıkları ve örnekleri fark etmek girdiyi alıma dönüştürmede katkıda bulunur,

- d. Dil üretimi; biçimsel kuralların değil, öğrencilerin daha önce gördüğü ve öngörülse genellemeler yaptığı örneklerin biriktirilmesinin ürünüdür,
- e. Doğrusal bir program doğrusal olmayan öğrenmenin doğasını yansıtamaz (Lewis, 2000'den aktaran Richards, Rodgers, 2001, 134).

Lewis'in öğrenme kuramına yönelik olarak bulunduğu varsayımlara, deyimlerin öğrenilmesini etkileyen etkenler de eklenebilir. Deyimleri anlama ve öğrenme süreçlerini etkileyen değişkenler yapılan araştırmalar sonucunda şöyle saptanmıştır:

- a. Öğrenenlerin yaşı; çocuklar Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre soyut işlemler dönemi öncesi, yani 9 yaşlarına kadar deyimlerin düz anlamlarını yorumlar;
- b. Deyimlerin özellikleri; sadece bir şekilde ve sıkça duyuldukları için sözdizimsel olarak donmuş deyimler ve mecazi anlamları düz anlamlarına yakın olan deyimler daha kolay öğrenilmektedir (Abisamra, 2002a; Glucksberg, 1993, 9);
- c. Özgün hallerinde bilinen deyimler değişikliğe uğramış hallerine göre daha çabuk anlaşılır (Glucksberg, 1993, 9).

Ancak deyimler yabancı dil öğrencileri için sorunlar yaratır. Anlamları düz anlamlarından farklı olan yabancı dilin deyimlerini anlamak ve öğrenmek zordur. Zorluk kullandıkları toplumun dilsel ve kültürel yapısını, anlatım yollarını, tarihsel deneyimlerini, gelenek ve göreneklerini, dünya görüşünü, yaşam biçimini ve çeşitli özelliklerini yansıtmalarından kaynaklanır (Irujo, 1986'den aktaran Abisamra, 2002a). Deyimlerin mecazi olması dışında, sözcüksel ve dilbilgisel değişikliklere uğraması ve anlamlarının başka şekilde kullanılması yabancı dil öğrenenler için daha fazla sorun yaratmaktadır. Deyimlerin uzlaşım sal bağlamda kullanıldığı konusunda var olan genel görüşün aksine, özellikle gazeteciler, yaratıcı deyim kullanımına örnek teşkil etmektedir (Mäntylä, 2004, 13 - 14).

Yabancı dilde deyim öğretimi alanında yapılan araştırmalarda, deyimlerin sayısının oldukça fazla olması nedeniyle ve ayrıca hepsi öğrenilemeyeceğine göre, hangi deyimlerin öğretilmesi gerektiği sorusuna yanıt aranmıştır. Analiz edilebilen ve şeffaf deyimlerin mi, yoksa kökenlerinin bulunması zor olan deyimlerin mi öğretilmesi gerektiği konusuna odaklanılmıştır (Mäntylä, 2004, 14). Deyim öğretiminde deyimlerin seçiminde öğrenci için yararlılık, yararlılık için ön koşul olarak da deyimlerin kullanım sıklığı, öğrenci seviyesine ve ihtiyaç analizi ile belirlenen gereksinimlerine uygun olmaları ölçütleri belirlenmiş, bununla birlikte öğrenci motivasyonunun önemine de değinilmiştir (Gairns, Redman, 1986'dan,

Giovanni ve diğ., 1996'dan; Hgueras, 1996'dan aktaran Portero, 2005). Deyim öğretiminde hedef dilde en sık kullanılan, dilbilgisi ve sözcük bakımından sorun teşkil etmeyen, açık mecazi anlamı olan deyimlerin seçilmesi gerektiği görüşü benimsenmiştir (Abisamra , 2002a).

Deyim öğretiminde yabancı dil öğrenenlerin anadili ve öğrendikleri yabancı dil arasındaki ilişki dikkat çekmiştir. Bazı araştırmacılar yabancı dilde deyim öğretiminde anadilde de bulunan benzer yabancı deyimlerin öğretimini desteklemiş, bazıları da yabancı dil öğrenenlerin anadilinde olmayan yabancı deyimlerin öğretimini savunmuştur (Mäntylä, 2004, 14). Yabancı dilde deyim öğretiminde anadildeki deyimlerden yararlanılacak olursa ilk sırada iki dilde eşdeğer, sonra benzer, sonra da farklı olan deyimlerin öğretilmesi uygun bulunmuştur. Bir başka önemli soru da yabancı dil öğretiminde deyimlerin ne zaman öğretilmesi gerektiğidir. Öğrencilerin deyim alışkanlıklarını kazanabilmeleri için ve deyimlerin önemini kavramaları açısından deyimlerin başlangıç seviyesinde öğretilmesini önerilmiştir (Irujo, 1986'dan aktaran Mäntylä, 2004, 86).

Bir yabancı dilde deyimlerin öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla ilk olarak dil içerisindeki önemine ve doğalarına ilişkin bilişüstü bir farkındalığın yaratılması gerekir (Cardona, 2004). Yazılı veya sözlü metinlerde yer alan deyimleri tanımak, bilinmeyen deyimlerin anlamlarını çözümleyebilmek için belirli araçlara sahip olunması çok önemlidir (Mäntylä, 2004). Levorato (1993), öğrencilerinin, yabancı dildeki deyimleri çözmek için ana dillerindeki deyimleri çözebilmek için sahip oldukları yetileri de kullanabilecekleri varsayımında bulunmuştur. Deyimlerin anlamlandırılmasında bağlam içerisinde varolan tüm dilsel bilgilerin kullanılması, bağlamın oluşturduğu anlamsal alana uygun anlamsal çıkarımın yapılması, bir metnin önemli özelliğinin bilinmesi, bir deyimın metnin bütünlüğünü bozabileceğinin bilinmesi desteklenmelidir. Deyimlerin anlamları her zaman bağlamdan çıkartılamaz ve hatalı bir yorum yapma riski vardır. Bu nedenle bilinmeyen deyimlerin anlamlarını analiz edebilme stratejilere sahip olmak gereklidir. Burada deyimleri algılama becerileri önerilmeli ve desteklenmelidir (Mäntylä, 2004, 86).

Deyimlerle ilgili algısal beceriler, deyimleri tanımayı, anlamlarını kavramayı, gerçek anlamla mecazi anlamı ayırt edebilmeyi, üretimsel beceriler ise deyimleri doğru kullanabilmeyi kapsar (Portero, 2005). Deyimler konusunda bilgi sahibi olmak

deyimlerin davranışlarını bilmeyi gerektirir, bunları tek sözcüklere göre tanımak daha zordur (Abisamra, 2002a). Bir yabancı için İtalyanca deyimleri tanımının, anlamlarını bulmanın zor olduğu, bu deyimler sözlüklerde yer alsalar bile, kolayca bulunamadıkları ifade edilmiştir. Buradan hareketle deyim öğretiminin yanı sıra deyimlerin sözlüklerde nasıl aranması gerektiğinin de öğretilmesi gerekir (Turrini ve diğ., 1995). Deyimler hem sözcük olarak hem de sözcükten daha büyük parçalar olarak davrandıkları için ve anlamları genellikle içerdikleri sözcüklerle alakasız olduğundan anlamlarının öğretilmesi gerekmektedir (Cacciari, Corradini, 2005). Deyim öğretiminde, deyimlerin anlamlandırılmasında bağlamın rolünden de çok söz edilir (Cacciari, Levorato, 1989).

Deyim öğretiminde nasıl bir yöntem izlenmesi gerektiği konusunda Portero (2005), deyim öğretme amaçlarının belirlenmesi ve öğretilcek deyimlerin seçiminin kullanım sıklığına, öğrenci seviyesi ve ihtiyaçlarına göre yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretilcek deyimlerin sınıflandırılmasının dilbilimsel ölçütlere, içerdikleri anahtar sözcüklere, anlamlarına, anlam alanlarına, konulara göre yapılabileceğini; deyim öğretiminin görsel, sözel ve çeviri teknikleri kullanarak yapılabileceğini; deyim öğretiminde öğrenci motivasyonun sağlanmasının, etkinliklerin sıralanmasının ve sunumunun, kontrollü öğrenmenin, üretme etkinlikleri yapılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir.

Deyim öğretiminde içeriğin oluşturmasıyla ilgili çeşitli öneriler yapılmıştır. Sözcüksel yaklaşımda içeriğin belirlenmesine yönelik olarak Willis, dersin içeriğini belirlemede sözcüklerin kullanım sıklığının ve yaygın şekilde kullanışlarının dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Sözcüksel materyalin öğretim için organize edilmesine yönelik olarak Nation, farklı tür söz öbeklerinin öğretimi ve öğretim sırası için çeşitli ölçütlere dayalı sınıflandırma önermiştir. Nattinger ve DeCarrico öğretimi organize etmek için işlevsel bir şema önermişler ve sözcüksel ifadeleri sosyal etkileşim, gerekli öğeler, söylem araçları olarak ayırt etmenin öğretim amaçları için etkili olduğunu ifade etmiştir (Richards, Rodgers, 2001, 135). Öğretim için deyimlerin sınıflaması içerdikleri anahtar sözcüklere, fiillere, isimlere göre; ifade ettikleri mecazi anlam ve kavramlara göre yapılabilir (Abisamra, 2002a).

Deyim öğretimi için yararlı bir temel oluşturmak ve daha kolay öğrenme sağlamak amacıyla deyim öğretiminde uygulanabilecek teknikler şöyle sıralanabilir: karikatürlerden deyim çıkartma ve tartışma, televizyon programlarından deyim

çıkartma, belli ölçütlere göre sınıflandırma, tartışma, paragraf içerisinde deyim çıkartma, bağlamdan yola çıkarak bir ifadeyle paragrafı tamamlama. Böylece, bağlamdan deyim anlamı çıkmış olacaktır (Irujo, 1986'dan aktaran Abisamra, 2002a). Çoklu zeka kuramına dayalı etkili teknikler geliştirme, durumsal resimler, dialoglar hazırlama, deyimlerin gerçek ve mecazi anlamları arasındaki farkı göstermek için uygun resimler yapma, drama, gerçek ve mecazi anlam arasındaki farkın yarattığı komik durumları kullanma, derste metin bağlamıyla ilgili, resimlerden ve kavramlardan yola çıkarak deyim öğretimi yapma (Abisamra, 2002a).

Deyim öğretimi etkinliğine bir örnek olarak Topçu (2002)'nin gerçekleştirdiği çalışma gösterilebilir. Topçu, deyimlerin yaygın olarak kullanıldığı gazetelerin, deyimlerin sosyal ve ekinel bağlamda işlevlerini incelemek için uygun ve özgün materyaller oluşturduklarını ifade etmiştir. Deyim öğretiminde bazı egzersiz türleri önermiştir: deyim eksik verip öğrencilerden tamamlanmasını isteme, deyimlerin anlamlarını bulma, deyimlerin eşanlamlılarını bulma, Türkçe ve Fransızca eşdeğer veya benzer deyimleri bulma. Deyim öğretimi etkinliğine ilişkin bir başka örnek, Katerinov ve Katerinov (1985, 220-221)'un İtalyanca öğretimi kitaplarında insan bedeniyle ilgili sözcüklerin öğretimi yapılırken, bu sözcükleri içeren deyimlere de yer verdikleri etkinlik gösterilebilir. Bu etkinlikte deyimler sözlüklerdeki biçimleri ve tümce içerisinde kullanımlarıyla verilerek anlamları sezdirmeye çalışılmıştır.

Sözcüksel yaklaşımda belirlenen öğretmenin rolü deyim öğretimi için de geçerli olabilir:

- a. Öğretmen aşamalara dayalı sınıf metodolojisi kullanmalı;
- b. Öğrencilerin verimli, aktif, kendi kendine öğrenmelerini sağlayacak uygun ortam yaratmalı;
- c. Öğretmen öğrencilerin edilgen değil, kaşif olduklarını unutmamalı;
- d. Gözlem, sınıflama, genelleme gibi sözcük çözümlemenin farklı aşamalarında öğrenciye yardımcı olmalı (Willis, 1990'dan aktaran Richards, Rodgers, 2001, 135);
- e. Yabancı dili anadil olarak konuşan öğretmen, deyimlerin farklı iletişimsel amaçlara yönelik özgün kullanımları hakkında öğrenci için önemli bir kaynaktır;
- f. Öğretmen, öğrencilerin hatalarından yola çıkarak, açıklamalarıyla deyim bilgilerini genişletebilir (Lewis, 2000'den aktaran Richards, Rodgers, 2001, 138);
- g. Sınıfta öğrencilerin dikkatini deyimlere çekecek, öğrenmelerini ve kullanımlarını sağlayacak aktiviteler düzenlemeli;

h. öğretmenler deyimlerle ilgili kitapları gözden geçirmeli, bunlarla ilgili egzersizler ilave etmeli; öğrencilerin kendi kendilerine sınıfta ve sınıf dışında deyimleri tanımlarını sağlayacak aktiviteler düzenlemeli (Woolard, 2000'den aktaran Richards, Rodgers, 2001, 137).

Sözcüksel yaklaşımda belirlenen öğrenci rolü deyim öğretimi için de geçerli olabilir:

- a. Öğrenci, öğrenmede pasif değil, aktif olmalı ve keşif yapmalı, deyimleri tanımak için söylem çözümlemesi yapmalı;
- b. Söz öbeklerini öğrenmek dil gelişiminin bir boyutudur, bağımsız bir şekilde dil öğrenmek için uygundur. Bu nedenle öğrencilere kendi kendilerine öğrenmeleri öğretilmeli;
- c. Öğrenci, deyimleri fark edebilmeli ve anlamlandırmalı, kendi başına keşfedebilmeli;
- d. Metinlerde deyimleri fark etmek yeterli değildir, önemli olan ihtiyaçlarına göre deyim seçebilmelidir (Richards, Rodgers, 2001, 135).

Yabancı dilde deyim öğretiminde kullanılacak farklı materyal ve aktivitelere bağlı olarak sınıfta yapılan işlem basamakları değişebilir. Yapılabilecek işlemler şöyle özetlenebilir:

- a. Tek tek söz öbeklerini öğretme,
- b. Deyimlerden öğrencileri haberdar etme,
- c. Öğrencilerin bilgilerini genişletme, sözcükleri öğrenmek için söz öbeklerinin sınırlılıklarını belirleme,
- d. Söz öbeklerini öğrenmeleri için dizin yapmalarını teşvik etme (Hill, 2000, 138'den aktaran Richards, Rodgers, 2001, 138),
- e. Deyimler hakkında tartışma başlatma, konuşma ve yazıda neden kullanıldıklarını öğrencilerle tartışma,
- f. Deyimleri kısa paragraf veya dialog içerisinde, bağlam bilgisi oluşturarak sunma (Abisamra, 2002a).

Yukarıda, deyim öğretimi yaklaşımlarının deyimlerin üzerinde durulan özelliklerine göre zaman içerisinde değiştiği, önceleri deyim öğretiminin sözcük listelerini ezberleme olarak görüldüğü, dikkatleri deyimlerin mecazi özelliklerine kaydığında, yabancı dil öğretiminde deyimlerin farklı bir şekilde ele alınmaya başladığı anlaşılmıştır. 1990'lı yıllarda yabancı dil öğretiminde deyimlerin dikkat çekmeye başladığı, çağdaş öğrenme kuramlarına ve yabancı dil eğitim biliminin gerektirdiği

yaklaşım ve yöntemlere göre deyim öğretiminin nasıl yapılması gerektiği görülmüştür.

Bundan sonraki başlıkta tez konusu kapsamında çeviri ve çeviri eğitimi ele alınmıştır.

1.1.4. Çeviri ve Çeviri Eğitimi

Bu başlıkta tarihte çeviri etkinliği, çevirinin önemi, çevirinin tanımları, çeviribilim, çevirmen ve çeviri eğitimi kavramları ele alınmıştır.

1.1.4.1. Tarihte Çeviri Etkinliği

Çeviri etkinliğinin ortaya çıkışı yazılı kaynaklara göre M.Ö. 4500 yılına uzanmaktadır, oysa yazının keşfinden çok öncesinde de sözlü çeviri etkinliği süregelmiştir (Eruz, 2003, 22). Tarihte çeviri etkinliği iki dil konuşan kişilerin, ilk olarak sözlü, daha sonra yazının bulunuşuyla birlikte resmi, dini ve iş alanında yazılı çeviri yaparak birbirinden farklı topluluklar arasındaki iletişimi sağlamasıyla başlamıştır. Bu şekilde ortaya çıkan çeviri olgusu, ortaya çıktığı andan itibaren insanlar arasında dillerarası iletişimi sağlama gibi önemli bir sosyal işlevi üstlenmiştir (Parşin, 2000; Kazakova, 2004, 3).

Önemli bir sosyal işlevi olan çeviri kavramı çeşitli tarihsel dönemlerde şekillenmeye başlamıştır. Antik Çağda doğadaki nesnelerin sese, yazılı simgeye, resme ve dansa dönüşümüyle başlayan çeviri etkinliği, sonradan Roman Jakobson tarafından “göstergelerarası çeviri” olarak adlandırılmıştır (Yazıcı, 2005, 29-30). Romalılar döneminde “göstergelerarası çeviri”nin yerini “dillerarası çeviri” almış, Antik Yunan’ın aksine, çeviri felsefesi ve kuramı konuları bastırılmayıp, çeviribilim süreci başlamıştır (Bengi, 1999’dan aktaran Yazıcı, 2005, 31).

Çeviri etkinliğinin tarihsel gelişiminde ilk çevirmen, ilk kuramcı tanımları ve çeviriyle ilgili anlayışlar önemli görülmektedir. M.Ö. 240 yılında Odisea’yı Yunanca’dan Latince’ye çeviren Livius Andronicus yaptığı çevirinin kalıcılığı nedeniyle tarihte ilk çevirmen olarak kabul edilir (Savory, 1957, 27-34’dan aktaran Yazıcı, 2005, 31). M.Ö. 55 yılında kaleme aldığı *De Oratore* (Hatip üzerine) adlı yapıtında çeviri sorunlarını ilk gündeme getiren Cicero olmuştur. Çevrilecek olan metni dilsel ve anlamsal bakımdan elden geldiğince sadık çevirmek anlamına gelen “ut interpretes” (“çevirmen gibi”); çevirmenin kaynak metnin anlamına sadık kalmakla

birlikte, sözcüklerin erek kitle üzerindeki etkisinden yola çıkarak çeviri yapma anlamına gelen “ut orator” (“hatip gibi”), “sözcüğü sözcüğüne” çeviri anlamına gelen “verbum de verbo” kavramlarını ilk kullanan Cicero olmuştur. Aynı terimleri Horatius de kullanmış, “anlama göre” çeviri terimini ise Hieronimus dile getirmiştir (Robinson, 1997, 6-15’ten aktaran Yazıcı, 2005, 34-35). Latince’ye Kutsal Kitap’ın ünlü Vulgata çevirisini yapan Hieronymus (348-420), gerçekte çeviri sorununa metin türü açısından bakan ilk çevirmen sayılabilir. Hieronymus, metnin türüne göre çeviri ilkesinin bir uygulayıcısı olmuştur (Störig, 1973, 1-13’ten aktaran Göktürk, 1986, 14).

Antik çağda çevirmenler, çevirinin kaynak metne yakınlık derecesini, sözcüğü sözcüğüne çeviri mi daha özgün çeviri mi yapılması gerektiğini tartışmışlardır. Daha sonra bazı çevirmenler “iyi çeviri” ve “iyi çevirmen” in özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır (Kazakova, 2004, 7). Sözcükler mi anlam mı sorusu yanıtlanacak olursa, yüzyıllar boyunca birçok çevirmenin Cicero’nun sözcüğü sözcüğüne çeviri, ya da özgür anlam çevirisi ilkesine bağlandığı ve bunlardan birinin doğruluğunu ötekine karşı savunduğu görülmektedir (Göktürk, 1986, 15).

Hangi metne hangi yöntem uygulanmalı sorusunu, 19. yüzyılın başında Alman düşünürü, tanrıbilimci Friedrich Schleiermacher (1786-1834), “Çevirinin Değişik Yöntemleri Üzerine” başlıklı incelemesinde çevrilen metin türü ile uygulanacak çeviri yöntemi arasındaki ilişkiye özel bir önem vererek gündeme getirmiş ve böylece çeviri kuramının gelişmesine büyük katkı sağlamıştır (Störig, 1973, 39-70’dan aktaran Göktürk, 1986, 15).

Neredeyse II. Dünya Savaşına kadar, çeviri denildiğinde çoğunlukla yazın metinleri ya da Kutsal Kitap’ın çevirisi anlaşılmıştır. Çevirinin sözcüğü sözcüğüne mi, özgürce mi yapılması gerektiği tartışması bu alanda ilgilenilen tek sorun olma niteliğini sürdürmüştür. 1945 yılından sonra bilim ve teknik alanında büyük ölçüde bir bilgi alışverişi başlamış, iletişim araçlarının, kitle iletişiminin hızla gelişmesi, çevirinin yalnız kutsal ya da yazınsal metinleri değil değişik bilgi alanlarından uzmanlık dallarını da ilgilendiren bir etkinlik olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bu noktada çevirinin yazara mı bağlı, yoksa okura mı dönük olması gerektiği sorunu güncelliğini yitirmiş, “hangi okur”, “hangi yazar”, “hangi tür bilgi” gibi konular önem kazanmaya başlamıştır. Bu konular çerçevesinde çevrilecek metin, dilsel iç düzenlenişi ve

toplumsal kültürel çevresi ile yepyeni açılardan bir sorun olarak görülmeye başlamıştır (Göktürk, 1986, 17).

20. yüzyılın ortalarında yaşanan sosyal ve toplumsal gelişimlerin çeviri faaliyetlerinin özelliklerini ve işlevlerini de değişime uğrattığı görülmektedir. Dini ve felsefi çevirilerin yerini iş, bilim-teknik çevirileri, bilgilendirici çeviriler almıştır. Dilbilimcilerin çevirinin doğasını betimlemeye yönelik olarak yaptıkları ilk çalışmalarla birlikte çeviri sürecinin kuramsal modellerini oluşturma çabaları başlamıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısında genç bir bilim dalı, çeviribilim gelişmeye başlamıştır (Şemetov, 2007).

Yukarıda, çeviri etkinliği tarihsel bağlamda incelenmiştir. Zaman içerisinde çeviriyle ilgili olarak yapılan tanımlara bundan sonraki alt başlıkta değinilmiştir.

1.1.4.2. Çeviri Tanımları

Çevirinin farklı yönlerini ele alan birçok tanımlı yapılmıştır. Bazılarına kısaca aşağıda değinilmiştir.

Çeviri, “insanlık tarihi kadar eski” (Durmuşoğlu, 1987, 60’tan aktaran Çakır, 1993, 17; Kazakova, 2004) “bütün çağlarda karşımıza çıkan” (Vardar, 2001) bir etkinliktir. Kimi zaman bir sanat kimi zaman bir bilim dalı olarak görülen (Durmuşoğlu, 1987, 60’tan aktaran Çakır, 1993, 17) çeviri, uygarlıklar arasında köprü kuran, ekinsel değerleri, içinde oluştukları tarihsel-toplumsal çevrenin dışına taşıyan, uygarlıklar ve ekinler arası bir iletişim, bildirişim aracı olarak tanımlanır (Vardar, 2001, 107).

Bengi (2001, 61) çevirinin bireylerarası, toplumlararası, kültürlerarası, devletlerarası iletişim ve etkileşimde her zaman ön plandaki rolüne değinmiştir. Rifat (2003, 9), çevirinin insanın kültür evrimiyle kesişen çoğul yapılı, çok yönlü bir ilgi alanı, kültürlerarası kavşak noktası olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Berke Vardar’ın tanımıyla çeviri, “doğal bir dildeki bildirileri kimi kişilerin anlamsal ve işlevsel eşdeğerlilik sağlayarak bir başka doğal dile aktarması”dır (Vardar, 1978, 66). Rifat (2003, 9)’a göre çeviri birçok yönden ele alınmaktadır; “düşünsel-bilişsel, dilsel bir olgu, sonuçlanmış bir ürün ya da başlı başına bir bireysel dilsel/sanatsal yaratım, yeniden yaratım olarak değerlendirilmektedir”.

Okurun bilmediği bir dildeki bir metni okura kendi dilinde sunma amacını güden çeviri etkinliği, bir dilin araçlarıyla ifade edilen bir iletiyi bir başka dil araçlarını

kullanarak doğru ve tam olarak aktarmak” (Fedorov, 1983, 10). Göktürk’ün tanımına göre çeviri salt dilbilimsel bir işlem, anlamın yabancı bir dilden tanıdık bir dile aktarılması değildir. İnsanın kendi yaşam çevresi dışındaki olguları bilme çabasının bir sonucudur. Değişik toplulukların, ulusların, bilim, sanat, düşünce alanındaki çabalarını birbirleriyle paylaşabilme yoludur. Bundan dolayı “diller ötesinde bir ortak dildir çeviri, dillerin dilidir” (Göktürk, 1986, 9).

1980’li yıllarda çevirinin sadece ürün olarak değil, bir süreç olarak da incelenmeye başlamasıyla, 1986 yılında Hans Krings’in çevirmenin zihninde nelerin olup bittiği ile ilgili yürüttüğü çalışmalarıyla birlikte, çevirinin karmaşık, kompleks, analitik düşünce-sentez içeren bir dil etkinliği olduğu görüşü doğmuştur (Şemetov, 2007). Bassnett (1999, 14-15)’e göre daha önceleri çeviri, her zaman ikinci derecede bir etkinlik, yaratıcılık gösterilmeyen “mekanik” bir süreç ve bir başka dilin temel bilgisine sahip bir kişinin rahatlıkla yapabileceği bir uğraşı olarak görülmüştür. Oysa şimdi çeviri genel olarak kaynak dilden erek dile aktarma süreci olarak tanımlanmaktadır. Çeviri öyle bir süreç ki, her iki dilde anlam az çok eşdeğer olmalı, kaynak dilin yapıları mümkün olduğunca korunmalı, ancak aynı zamanda erek dilin yapıları ağır bir şekilde zorlanmamalıdır.

Çağdaş işlevsel çeviri kuramlarına göre çeviri etkinliği önceden belirlenmiş amaçlar çerçevesinde gerçekleşen bir eylemdir. “Çeviri”, dil ve kültür edincini kapsayan bir etkinliktir (Eruz, 2003, 19). Çeviri Derneğinin çeviriyle ilgili olarak benimsediği tanıma göre “çeviri iki ayrı dil ve kültür arasında, başka bir deyişle uluslar arası iletişimi sağlayan bir uzmanlık alanıdır. Bu açıdan çeviri kendi içerisinde uygulama alanlarına bölünen profesyonellik isteyen ayrı ve özerk bir meslek dalı, zihinsel ve entelektüel bir etkinliktir” (<http://www.ceviridernegi.org/cevirietigi.htm>). Yıllarca “kendiliğinden bir etkinlik” olarak görülen çeviri, akademik kurumsallaşmayla altyapı kazanmış, bilinçli ve denetimli, uzmanlık işi haline gelmiş, çevirmenliğin etki alanı gelişmiştir (Kurultay, 2003, 13).

Yukarıda, değişik yönleriyle tanımlanmış olan ve tarih boyunca gerçekleşen çeviri etkinliği, birçok alanda önemli rol oynamıştır. Çevirinin önemine ilişkin bazı noktalara aşağıdaki alt başlıkta değinilmiştir.

1.1.4.3. Çevirinin Önemi

Başta yazı olmak üzere sayı, aritmetik, geometri ve astronomi gibi alanlarda temel bilginin Yunan Kültürüne Babil ve Mısır'dan büyük bir olasılıkla çeviri yoluyla aktarıldığı düşünülmektedir. Tarihsel kaynaklar, Yunan uygarlığında çevirinin eğitim amacıyla bilgi edinmek üzere kullanıldığına, öteki Akdeniz uygarlıklarıyla ticari ilişkiler sırasında gündelik yaşamın bir parçası olduğuna, Antik çağda bile hem yazılı hem de sözlü çeviri etkinliğinde bulunduğuna, bununla birlikte çeviriye bir amaç olarak değil bir araç olarak bakıldığına işaret eder (Yazıcı, 2005, 29-30).

Yazılı çevirilerin yaygınlaşmasıyla birlikte bir toplumun yazını ve ekini, başka toplulukların geniş kitlelerine ulaştırmıştır. Çeviri, çeşitli ulusların yazın ve ekinleri arasındaki etkileşimi ve karşılıklı yararlanma olanaklarını sağlamış, ayrıca birçok ulusun dilinin ve yazınının ortaya çıkması ve gelişmesi için önemli rol oynamıştır (Parşin, 2000; Kazakova, 2004, 3).

Göktürk (1986, 10-106)'ün ifadesine göre, çeviri yeni bilgi alanlarına açılmanın yoludur, çeviri her ulusal yazın geleneğini besleyen, yenileyen, canlandıran, vazgeçilmez bir kaynaktır, tarih boyunca birçok uygarlıkta aydınlanma dönemleri çeviriyle başlamıştır. Sanat, bilim, düşünce alanlarında özgün yaratıcılık çeviriyle beslenmiştir.

Kültür tarihinin gelişmesine bakıldığında değişik dönemlerde çeviri çalışmalarının yeniden güç kazandığı görülmektedir. “Kültürel gelişmenin doruk noktaları, aynı zamanda çeviri çalışmalarının da doruk noktalarına rastlamıştır; çeviri çeşitli Uyanış Çağları'nın başlangıçlarını oluşturmuştur” (Holtermann, 1973, 444'den aktaran Cemal, 1978, 46).

Çeviri etkinliğiyle ilgili olarak ortaya çıkan sorunlar ele alınıp incelenmeye, çeviri üzerine görüşler bildirilmeye başlamıştır. Böylece doğup şekillenmeye başlayan çeviribilim ana hatlarıyla bundan sonraki alt başlıkta ele alınmıştır.

1.1.4.4. Çeviribilim

Çeviribilimin doğuşuna ışık tutmak amacıyla Şemetov (2007), çeviri etkinliklerinin yapıldığı dönemleri bilim öncesi evre ve bilimsel dönem olmak üzere iki döneme ayırmıştır. Bilim öncesi dönemde şair ve çevirmenler, yaptıkları çevirilerle ilgili önsöz ve sonsöz yazmışlar, yorumlar yapmışlar, görüşlerini bildirmişlerdir. Bütün

bunlara, açıkça ifade edilmeyen, bilimsel değeri düşük, ancak olumsuz görüşlerle çevirinin önemli sorunlarına dikkat çeken çeviri kuramları denilebilir. Tek bir örnek verilecek olursa, çevirmenin rolünü tartışmaya yönelik ve Türkçe'ye *Evirici mi Çevirici mi* olarak aktarılan *Traduttore –Traditore* ifadesi gösterilebilir. Buna benzer önemli çalışmalar Martin Luther (16. yy) ve Schleiermacher (19. yy) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çeviri tarihinde yaptıkları çevirilerle ilgili birçok çevirmenin bildirdiği kuramsal düşünceler, yaptıkları açıklamalar, çeviri sürecinin işleyişini ve sonuçlarını etkileyen öğeleri, çevirilerin kalitesine ilişkin ölçütleri belirleme üzerinde denemeler şeklinde olmuştur (Kazakova, 2004, 6). İlk kuramcılar, çeviri alanında kendi ve arkadaşlarının deneyimlerini özetlemeye, yaptıkları bu denemelerle yansıtmaya çalışarak, çevirmenlerin kendileri olmuşlardır. Tarih boyunca yapılan bu denemeler incelendiğinde, çeviri ile ilgili görüşlerini dönemin ileri gelen çevirmenlerinin açıkladığı açıkça görülmektedir. Bu görüşler, günümüz bilimsellik ilkelerine uymasalar ve kuramsal bütünlük teşkil etmeseler de hala ilgi uyandırmaktadır (Parşin, 2000; Kazakova, 2004, 7).

Çeviri kuramına ilişkin ilk çalışmalara, yüzyılların birikimi olan yoğun bir çeviri uygulaması kaynaklık etmiştir. Çeviri uygulaması alanında birtakım kuramların oluşması ve tartışmaların başlaması 19. yüzyılda yoğun olarak görülmektedir (Cemal, 1978, 45). Çeviri kuramlarını şekillendiren çeviri uygulamalarında çevirmenler sürekli olarak çevirinin değişik türleri arasında seçim yapmak, metinde neyin önemli olduğu ve neyin mutlaka aktarılması gerektiğine karar vermek, çıkan sorunların çözümünde hangi yöntemin tercih edilmesi gibi durumlarda karar vermek gerekliliğiyle karşı karşıya kalmışlardır (Kazakova, 2004, 6-8).

Çevirmenler yaptıkları çevirilerin yanı sıra çeviriye ilişkin olarak deneyimsel açıklamaları ve yorumları 20. yüzyılın ortalarına dek devam etmiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak insan bilimlerindeki yöntemsel gelişmelerin etkisiyle, çeviri ürünlerinin yanı sıra çeviri yapma edimi de çeviribilim çerçevesi içinde çok değişik yönleriyle sorgulanmaya başlamıştır (Rifat, 2003, 9). Çeviri her düzeyde uluslararası alışverişin yoğunlaşması sonucu önem kazanmış, çevirinin ortaya çıkardığı sorunlar yöntemli biçimde ele alınmaya başlamıştır ve böylece uygulamaya paralel bir kavramlaştırma çabasına girilmiştir (Vardar, 2001, 107).

Çeviri etkinliğinin binlerce yıl öncesine dayanmasına karşın, çeviribilim bağımsız bir bilim dalı olarak 20. yüzyılın ikinci yarısında, İkinci Dünya Savaşı sonrasında her alanda uluslararası ilişkilerin gelişmesine, çeviri ve çevirmen gereksinimine, çeviri etkinliklerinin ve bunlarla ilgili kuramsal araştırmaların artmasına bağlı olarak oluşmuştur (Komissarov, 2000, 3). Aynı dönemde giderek artan boyutlarıyla ve büyük toplumsal önemiyle çeviri ve çevirideki sorunlar dilbilimcilerin dikkatini çekmeye başlamıştır. Dilbilimciler çeviri etkinliğine karşı önceki tutumunu temelden değiştirmiş ve çevirinin bilimsel kuramlarını sistematik bir şekilde incelemeye ve geliştirmeye başlamışlardır (Kazakova, 2004, 3-9). O zamana dek çevirinin dilbilim alanına alınamayacağı düşünülmüş, çevirmenler ise çeviri sürecinde dilin teknik ve önemsiz bir rol oynadığını ileri sürmüşlerdir (Parşin, 2000).

Şemetov (2007) çeviri alanında bilimsel dönemin 20. yüzyılın 60'lı yıllarında başladığını ifade etmiştir. Bilimsel dönemin kapsadığı dönemin farklı yıllarında, eğitim amaçları doğrultusunda, çeviri kuramlarının önceliklerinin farklı olduğu görülmüştür; 60'lı yıllarda dil edinci, 70-80 yılları arasında çeviri edinci ve disiplinlerarası edinç, 80'li yıllarda edimsel paradigma ve iletişimsel edinç, daha sonraları da kültürel ve kültürlerarası edinç ön planda olmuştur.

Çeviriyi bir bilim dalı ilk olarak tanımlayan Eugene Nida, 1964'te yayınladığı *Towards a Science of Translating* adlı kitabında Kutsal Kitap'taki çeviri sorunlarını irdelemiştir. Kitabında alanın bütününe değil, sadece çeviri süreci sırasında ortaya çıkan sorunları ele alışından dolayı “bilim” sözcüğünün çeviri süreciyle sınırlı tutulduğu anlaşılmaktadır (Yazıcı, 2005, 16).

Dilbilim uzun süre çeviri etkinliğinde ortaya çıkan sorunları inceleyerek çeviri etkinliğinin kavramsal alt yapısına katkıda bulunmuştur. Özellikle 1980'li yıllardan sonra çeviri yayınlarındaki hızlı artış, kendine özgü bir bilim dalı yaratılmasına neden olmuştur. “Çevirinin mekanik bir aktarım işlemi olmayıp, yaratıcı bir eylem olduğu gerçeğinin kabul edilmesi, çeviriyi ikinci sınıf bir etkinlik olmaktan çıkarmış, bir bilim dalı olarak öteki bilim dalları arasında yer almasına neden olmuştur” (Yazıcı, 2005, 15).

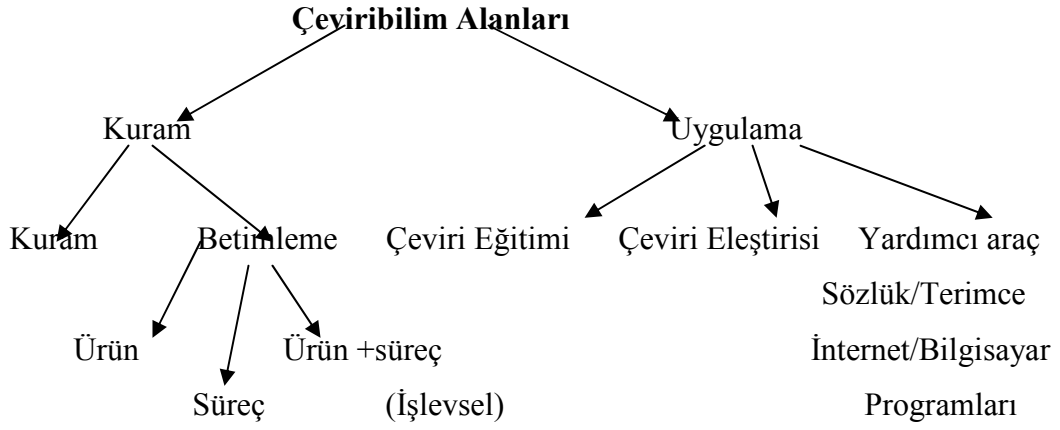
Son 50 yıl içerisinde çeviri sorunları ile ilgili takip edilmesi mümkün olmayacak kadar çok sayıda yayın yapılmıştır. Çağdaş çeviribilimin özelliklerinden biri, çok sayıda kuramsal kavrama ve araştırma yöntemlerine sahip olmasıdır. Çeviri

kuramları alanındaki çalışmaların büyük bir bölümü dilbilimsel temele dayanmaktadır. Çağdaş çeviribilimin bir çok bilim dalının araştırma yöntemlerini kullanan disiplinlerarası araştırmalar sonucu oluştuğu söylenebilir. Çeviri araştırmaları yazın, bilişsel ve deneysel psikoloji, nörofizyoloji ve etnografi açısından ele alınır. Çeviri kuramlarında; çeviri süreci, çevirmenin dışarıdan gözlenemeyen düşünsel etkinlikleri, stratejiler, teknik ve yöntemler önemli yere sahiptir (Komissarov, 2000, 3-4).

Çeviri olgusunu çoğunlukla bir bütün olarak ele alan çeviribilim, çevirinin nasıl bir olgu olduğunu, çeviri sürecinde söz, anlam, iletişim açısından hangi etkinliklerin yürürlükte olduğunu açıklamaya çalışır. Çeviribilim ayrıca, yazar, çevirmen ve çeviri yapıtı okuru arasındaki ilişkilerin özellikleri, metin türleri ve çeviri yöntemleri, metinlerin yapısal, işlevsel çözümlemeleri, metin çözümlemede, çeviri değerlendirilmesi ve çeviri eleştirisinde uygulanabilecek ölçütler, çeviri öğretiminin temel ilke ve yöntemleri konularıyla ilgilenmektedir (Göktürk, 1986, 10).

Çeviribilimin gelişmesi sosyal bir olgu olarak çevirinin doğasını açıklama, süreç olarak çeviriye ve sonuçlarını bilimsel düzeyde irdeleme, çevirinin işlev, kurallarını ve giderek artan rolünü irdeleme, uygulamadan yola çıkarak kuramsal temellere dayandırarak çeviride ilke ve yöntemleri, çağdaş çeviri gereksinimleri belirleme, çevirmenlerin kalitesini yükseltme, çeviri sürecini, çeviri sorunlarını çözümleme yönünde değerlendirme gereksinimlerinden ileri gelmiştir (Lilova, 1985, 256).

Çeviribilim ve inceleme alanlarıyla ilgili ilk görüşü James Holmes bildirmiştir. Çeviribilimin uygulama ve kuramsal olmak üzere iki inceleme alanından oluştuğunu ve gelişmesinin bu iki alanın sürekli etkileşimiyle sağlanabileceğini savunmuştur (Holmes, 1988, 53-64'den aktaran Yazıcı, 2005, 17). Toury ise, çeviribilim alanlarını daraltmış ve daha kesin çizgilerle belirlemiştir. Toury'nin çeviribilim alanları Şekil 1.8'de verilmiştir.



Şekil 1.8: Gideon Toury ve Çeviribilim Alanları

Mine Yazıcı, *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları* (İstanbul: Multilingual, 2005), 19'dan uyarlanmıştır.

Şekil 1.8'de görüldüğü üzere Toury, çeviribilim alanlarını kuram ve uygulama olmak üzere iki alt alana ayırmıştır. Kuram alt alanını, kuram ve ürün, süreç ve ürün ve süreç betimleme olarak; uygulama alt alanını da çeviri eğitimi, çeviri eleştirisi ve yardımcı araçlar olarak belirlemiştir.

Yukarıda çeviribilimin doğuşu ve gelişimi genel hatlarıyla yansıtılmıştır. Aşağıdaki alt başlıkta çeviri sürecinin önemli bir ögesi olan, çevirmen kavramı ele alınmıştır.

1.1.4.5. Çevirmen Kavramı

En basit şekilde bir dilde sözlü ya da yazılı bir söylemin başka bir dile ve ekine aktarma işi olarak tanımlanan çeviri sürecinde yer alan çevirmen, “kaynak dilde düzenlenmiş belli bir iletiyi, amaç dilde bir metinle yeniden üretir” (Göktürk, 1978, 60). Geniş bir şekilde çevirmen kadrosu yetiştirilmeye başladığında çevirmen olabilmek ve “çeviri yapabilmek için her iki dili ve çeviri konusunu bilmek yeterlidir” şeklinde ifade edilen geleneksel formülün yetersizliği ortaya çıkmıştır. Formülde yer alan bileşenlerinin hiç birisi kendiliğinden kaliteli çevirinin yapılmasını sağlamaz, çeviri yapmak için sadece iki dili bilmek yeterli değildir (Kazakova, 2004, 10).

Seleskovitch (1976, 3), günümüze damgasını vuran çok dilli bilgi patlamasının çeviri etkinliklerine de yansıyan gelişmelere neden olduğunu, çeviriyi gerçekleştirmek için kaynak metni anlamak ve amaç metni anlaşılır kılmak için dillerin işleyişini bilmenin gerekli, fakat yeterli olmadığını, çevirmenin diğer dilde oluşturmaya çalıştığı

“anlamı” yaratabilmesi için sayısız mantıksal ve dilsel işlemler yürütmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Göktürk (1986, 13) çevirmenin görevini “tek tek sözcükler ya da tümcelerden çok metinleri çevirmek” olarak tanımlamıştır. Çevirmenin hem kaynak dilin hem de çeviri dilinin işleyiş düzenini çok iyi bilmesi, ikisinde de dilbilgisel öğeleri çözümleyebilecek yetide olması, çevrilmesi söz konusu olan metnin görünür nesnel sınırları ötesindeki birçok ilişkisini de göz önünde tutması, metinle ilgili birtakım iletişimsel özelliklerini yakından tanınması sağlıklı bir çeviri yönteminin ön koşullarıdır (Göktürk, 1986,13).

Çevirmen birçok alanda bilgi sahibi olmalı, farklı metin türleri yaratabilmelidir. Dilbilimci, terimbilimci, sözcükbilimci, çeviri yaptığı alanlarda uzman, bilişim uzmanı olmalıdır (Şemetov, 2007). Çevirmen uluslararası, kültürlerarası iletişim uzmanı olmalıdır, bu nedenle çeviri yaptığı dili, o dili konuşan toplumun kültürünü, düşünme biçimlerini, gelenek ve göreneklerini, değerlerini, kurallarını çok iyi bilmelidir (Minasova, 2000).

Delisle (2001, 43-44) profesyonel çevirmenliğin özellikleri arasında; analiz ve sentez yapabilme, dilsel sorulara ilgi, tek başına çalışabilme, yöntem kullanma, entelektüel olgunluk, eleştirebilme, yargılama yeteneği gibi özellikleri sıralamıştır. Krupnov (1976, 3)’un ifadesine göre çeviri etkinliğinin temelinde çevirmenin yaratıcı düşünme faaliyetleri yatmaktadır. Çevirmenin çevirideki başarısı bilgisine, donanımına, çeviriye konu olan alan bilgisine, çeviri sürecinde izlediği somut ilkelerine bağlı olduğu kadar sözün iletişimsel özelliklerine ve çevirinin amaçlarına da bağlıdır. İşlevsel çeviri kuramları, çevirmeni “kültürlerarası iletişimi sağlayan uzman” olarak tanımlamaktadır (Eruz, 2003, 18).

Yukarıda çevirmenin sahip olması gereken özellikler ele alınmıştır. Bu özelliklerin kazandırılmasına yönelik gerçekleştirilmesi gereken çeviri eğitimi bundan sonraki alt başlıkta incelenmiştir.

1.1.4.6. Çeviri Eğitimi

Çeviri eğitimi tarihçesine bakıldığında çeviri öğretimi yapan okullara çok erken dönemde rastlanır. XIII. Yüzyıl İspanya Toledo Okulu adı altında birleşen çevirmenler, birçok yapıtı Arapça’dan Latince’ye çevirmiştir. Ancak Toledo

Okulu'nun ve onu izleyen diğer okulların çabaları çeviri öğretimi ereğine değil, çeviri uygulamasına yönelik olmuştur (Cemal, 1978, 46).

Daha sonraları, 17. ve 18. yüzyılda Osmanlılarda ve 19. yüzyılda Mısır ve Çin'de çevirmen devlet memurları yetiştiren çeviri okullarının kurulmasıyla birlikte çeviri eğitiminin temellerinin atılmaya başladığı görülmektedir. Avrupa'da salt diplomatlara, İspanya ve Latin Amerika ülkelerinde mahkeme çevirmenleri ve sözlü çevirmen yetiştirmeye yönelik çeviri okulları kurulmuştur. Uruguay'da 1885 yılından bu yana hukuk fakültesinde çeviri eğitimi yapılmaktadır. Osmanlı İmparatorluğunda Dil Oğlanları okulu dışında doğrudan tercüman yetiştiren okulların bulunmamasıyla birlikte 14. dan 19. yüzyıla değin Enderun okullarında yabancı dile önem verildiği ve devlet memurlarının çok dilli ve kültürlü yetiştirildikleri görülmüştür. Tarih boyunca çeviri eğitimi veren okullar olmuştur, ancak üniversite düzeyinde çeviri eğitimi çeviribilim dalının oluşmasına koşut olarak 20. yüzyılda başlamıştır (Eruz, 2003, 79).

Binlerce yıldır çeviri yapılmasına rağmen, çevirmenleri eğitmek için çeviriyi öğretmenin sadece yaklaşık otuz yıldır süregeldiği görülmüştür. İkinci Dünya Savaşı sonrasında uluslararası ilişkilerin gelişmesiyle birlikte, iki dil konuşulan ülkelerde her iki dilin resmi dil sayılması nedeniyle çeviri gereksinimleri artmıştır. Bu gereksinimleri karşılamak amacıyla bir an önce çevirmen yetiştirebilmek için bu konuda uzmanları barındıran özel kurumlar açılmış ve burada da özel programlar sunulmuştur. Bu kurumlar yazınsal çeviri yapacak kişiler değil daha çok edimsel metinler çevirisi yapacak kişiler yetiştirmek için kurulmuştur. Kendi içinde bir öğretimi gerektirecek kadar önemli bir olgu olan çeviri ediniminin, üniversitede bağımsız bir bilim dalı olarak ele alınışı henüz çözülememiş sorunları da beraberinde getirmiştir (Delisle, 2001, 11).

Giderek artan çevirmen gereksinimini karşılamak üzere birçok ülkede belli sürede çok sayıda kaliteli çevirmen yetiştirme amacıyla çeviri okulları, fakülte ve enstitüler açılmıştır (Kazakova, 2004, 10; Komissarov, 2000, 4). 1940-1950 yıllarında Avrupa'da birçok üniversitede çeviri eğitimi verilmeye başlanmış ve bu nedenle öğretim elemanlarına ihtiyaç duyulmuştur. Bu öğretim elemanlarının büyük bir bölümünü kendi fikirlerini yayan dilbilimciler oluşturmuştur (Şemetov, 2007).

Kural olarak çeviri eğitimi, yabancı dil öğretimi veren eğitim kurumlarında yapılmaya başlamıştır. Dil öğretimi yapan öğretim elemanlarına ise, çeviri

öğretimine ilişkin programları ve öğretim materyallerini hazırlama görevi düşmüştür. Bunun yapılabilmesi için de çeviri sürecinin doğasını açıklamak, çeviri sürecinin işleyiş ve sonuçlarını, ürünü etkileyen dil ve dil dışı etkenleri ayırt edebilme gereksinimleri doğmuştur. Yüksek kalitede çevirmen yetiştirmeye yönelik etkili bir eğitim süreci için gerekli olan bilimsel temelin uzman dilbilimciler tarafından yaratılması gerektiği ortaya çıkmıştır (Kazakova, 2004, 10).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında başlayan akademik çeviri eğitimi, gerek Avrupa’da, gerekse bütün dünyada önceleri uygulama alanında gereksinimleri karşılamak amacıyla meslek okulları ya da özel okullarda gerçekleştirilmiştir. Çeviri eğitimi, ilkin bir tür meslek yüksek okulu, sonraları da üniversitelerin fakültelerine bağlı bölüm ve zamanla bölümlere bağlı anabilim dalları ya da doğrudan çeviri fakülteleri olarak yaşama geçmiştir. 80’li yıllardan sonra bütün dünyada çeviribilim alanında lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi veren sayısız kurum bulunmaktadır (Eruz, 2003, 70). Yükseköğretim kurumlarında veya başka bağımsız kurumlarda çeviri olgusunun, bir amaç, bir öğretim konusu olarak ele alınması ve işlenmesi, 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden bu yana gelişmektedir (Cemal, 1978, 46).

Türkiye’de çeviri eğitime ilk olarak filoloji ve dil bölümlerinin ders programlarında yer verilmiştir. Ankara Üniversitesi, Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi, İtalyan Filolojisi’nde Süheyla Öncel, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngilizce ve Fransızca bölümlerinde Akşit Göktürk ve Berke Vardar çeviriye özel önem vermişlerdir. Yabancı dille ilgili bütün bölümlerin programlarında değişik oranlarda çeviri dersleri yer almıştır (Eruz, 2003, 96). Çeviri dersleri bugün de filoloji programlarında yer almaktadır.

Türkiye’de lisans düzeyinde çeviri eğitimi 1983 yılında Boğaziçi Üniversitesinde ve 1984’te Hacettepe Üniversitesinde açılan İngilizce Mütercim-Tercümanlık Bölümleriyle başlamıştır (Bengi, 2001, 61; Eruz, 2003, 96). 1992 yılında Yıldız Teknik Üniversitesinde Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı kurulmuş, daha sonraları İstanbul Üniversitesi başta olmak üzere birçok üniversitede çeviri eğitimi veren bölümler açılmıştır. Lisans düzeyinde başlatılan çeviri eğitimini yüksek lisans ve doktora programları izlemiştir (Eruz, 2003, 96; Bengi, 2003), bazı üniversitelerde bu bölümler “çeviri” bölümü olarak kurulmuşlardır (Bengi, 2003). Cemal (1978, 45-46), değişik yönleriyle çevirinin bilimsel bir çerçeve içinde irdelenmesinin son yıllara dayandığını, ancak çevirinin kuramsal açıdan incelenmesi

ve çevirinin öğretim konusu olmasının farklı konular olduğunu, çağımızda çeviri öğretiminin amacının kuramsal temellere dayanarak çeviri yapmayı öğretmek olması gerektiğini belirtmiştir.

Çeviri eğitiminin bilimsel bir gerçeğin aktarımını kolaylaştırmak ya da sağlamak gibi bir amaca dayanmadığı ve sadece düzgün-kullanım veya düzgün-yapabilme becerisini anlatan yöntemler söz konusu olduğu için çeviri edimi öğretimi aslında zor bir daldır. Bazı yazarların görüşlerine göre “çeviri öğretimi” bazen üniversite, bazen de çeviri öğretimine yönelik pratik seminerler ya da kurslar anlamına gelmektedir (Seleskovitch, 1976, 4-5’ten aktaran Delisle, 2001, 10). Hönig, kendisine çeviri eğitiminin bir meslek eğitimi olup olmadığı sorusunu şöyle yanıtlar: “Kesinlikle hayır. Bu eğitim diğer bilim dallarındaki gibi akademik bir eğitimidir. Çünkü meslek eğitimi ötesinde öğrencilerin toplum, dil ve düşünce arasındaki temel bağları görmelerini, fikir edinmelerini sağlıyor” (Hönig, 1992, 33’ten aktaran Eruz, 2003, 71).

Çakır (1993, 17) çeviri eğitimini ussal, bilişsel ve biraz da duyuşsal bir süreç olarak tanımlamış, esaslı bir eğitim sürecinin iyi bir çevirinin gerektirdiği zorunlulukları yenmede yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Cemal (1978, 46-47) öğretimde amaç olarak çevirinin ereklerinden bazılarını şöyle sıralamıştır: çevirinin ne olduğunu tanıtmak, temel sorunları ve ana ilkeleri öğrenciye tanıtmak, özellikle yazın çevirisinde, kapsamlı bir yorum işlemini gerekli kılan çeviride doğru yoruma ulaşabilmek, kaynak dil ve erek dil arasında eşdeğerliliği sağlayabilmek için dilbilimden, anlambilimden yararlanma yollarının göstermek. Vignati (2005) çeviri öğretiminin bir iletişimsel öğretim olduğunu, çeviri türlerine göre öğretim yaklaşımları ele alındığında teknik çeviriyle ilgili olarak öğrencilerin somut gereksinimlerinden yola çıkarak belirli bir profesyonel ya da bilimsel alanda geniş dil becerilerinin oluşturulmasını hedeflemesi gerektiğini belirtmiştir.

Çeviri eğitiminin üst amacı, öğrenciye eğitim süreci içinde aşamalı bir şekilde oluşturulan bir “çeviri edinci” kazandırmaktır. Bir üst edinç olarak tanımlanan çeviri edinci, “dil ve kültür edincini”, “metin çözümleme ve oluşturma edincini”, “araştırma yöntemlerini” ve tüm bu süreçlerde uygulanması gereken yöntemleri kazandırmayı hedefler. Öğrencinin anadilini ve söz konusu yabancı dili iyi bir şekilde kullanması ve bu anlamda her iki dilin yapısal özelliklerine egemen olması, çeviri eğitiminin ön koşuludur. Bu nedenle çeviri eğitimi programlarında öğrencinin

dil ve kültür yetisini geliştiren dersler, öğrencinin kaynak ve erek dil ve kültürde duyarlılık kazanmasına yönelik dersler ve uygulamalı çalışmalar yer almaktadır (Eruz, 2003, 72-73).

20. yüzyılda bilişim, ekonomi, hukuk, teknik v.b. gibi özel metinlerin çevirisinin, hacim ve sosyal önem açısından artışına paralel olarak çeviri okulları ve üniversitelerde profesyonel çevirmen yetiştirme gereksinimi de artmıştır (Komissarov, 2000, 3). Çeviri alanında üniversite programı içeriği, özel alanda ve genel alanda çeviri edimi alıştırmaları, dil alanındaki eksikleri kapatmak için dile ağırlık veren dilbilgisi, özel sözlükçe çalışmaları, karşılaştırmalı stilistik türündeki dersler, ileri derecede yazılı anlatım dersleri, genel kültür dersleri, dilin konuşulduğu ülkenin sosyo-politik gerçekleri ve ekonomik durumu ile ilgili bilgiler, konu ile ilgili terim bilgisi, genel dilbilim ve genel sözlükbilim bilgilerinin anlaşılması gerektiği belirtilmiştir (Delisle, 2001, 10)

Çeviri eğitimi alınacak yabancı dillerin sayısı ve hangi dillerden hangi dillere çeviri yapılabileceği konusunda Avrupa Komisyonu'nun görüşleri dünyadaki çeviri bölümlerinde dikkate alınmaktadır. Bu görüşlere göre öğrenciler genelde beş ile on yabancı dil arasında en az iki yabancı dilde çeviri eğitimi almalıdır. Öğrencinin her iki yöne de çeviri yapacağı dil “A dili”, birinci yabancı dili “B dili” ve pasif olarak öğrendiği dil de “C dili” olarak adlandırılmıştır. Çeviri eğitimi alan öğrenci, A dilinden B diline ve ters yöne doğru çeviri yapabilmelidir. Öğrenciye C dilinden A ve B dillerine çeviri yapmasına yönelik bir eğitimin verilebilmesi için, daha yoğun ve çeviriye yönelik bir C dili öğretimi gerekmektedir. Çeviri eğitiminde ve çeviri piyasasında dünya standartlarını yakalamak için olanaklar elverdiğince, üçüncü bir yabancı dil eğitimi de verilmelidir (Eruz, 2003, 78).

Yaygın olarak kullanılan *amaç* ve *araç* olarak çeviri kavramları ele alındığında, çeviri öğretiminde aynı amaçları gütmeyen iki kavramdan söz edildiği görülür: yabancı dil öğretimini amaç olarak ele alan ve bu yabancı dilin mekanizmalarının incelenmesine yönelik çeviri etkinliklerini kapsayan “Eğitsel Çeviri” ve çeviri öğretimini amaçlayan “Çeviri Eğitimi” (Seleskovitch, 1976, 4’dan aktaran Delisle, 2001, 10). Amaç olarak çeviri, doğrudan çevirinin kendisini öğretmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemidir, araç olarak çeviri bir yabancı dil öğretiminde çeviriden yararlanmaktır (Cemal, 1978, 45). Çeviri, günümüzde artık yabancı dil öğrenimine yönelik bir amaç olarak görülmemektedir, ancak bu anlamda birçok olanak

sunmaktadır. İleri seviyede yabancı dil öğrencisi, bu dilin aktif olarak kullanımına yönelik çeviri uygulamalarından yararlanabilir. Çeviri uygulamaları, uzman çevirmen yetiştirmeye ve dil-kültür becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılabilir (Vignati, 2005).

Amaç ve araç olarak çeviri bağlamında Krupnov (1976, 4), profesyonel ve öğretici çeviriden söz etmiştir. Profesyonel çeviriyi, kaynak metni başka bir dilde yaratmaya yönelik, özel hazırlık, alışkanlıklar beceriler gerektiren bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Öğretici çeviriyi de genelde öğretici-yöntemsel amaçlı kullanılan, yabancı dil materyallerini (sözcük birimleri, mecazi sözcükler) anlamlandırmaya yönelik, yabancı dildeki metni anlama amacıyla bir çözümleme süreci olarak tanımlamıştır. İki etkinlik arasındaki farkı şöyle belirlemiştir: öğretici çeviri, çeviri tekniklerinin öğrenilmesine ve yabancı dilde yeni bilgilerin edinilmesine, oysa profesyonel çeviri süreci yabancı dil “ruhuna” ulaşmış çevirmenin kaynak metni başka bir dilde yaratmasına yöneliktir.

Yukarıda çeviri etkinliği, çevirinin önemi, çevirinin tanımları, çeviribilim, çevirmen kavramı ve çeviri eğitimi konularının tez çerçevesinde ele alınmıştır. Çeviri sürecinin konusu olan metin ve metinle ilgili kavramlar, bundan sonraki başlıkta ele alınmıştır.

1.1.5. Metin ve Metinle İlgili Kavramlar

Metin kavramı, yabancı dil öğretimi ve çeviri çalışmaları açısından önemli bir kavramdır. Bu başlıkta metin kavramına ilişkin tanımlar, metin olma koşulları, metin türleri, öğretici, yazınsal metinler ve özellikleri, yabancı dilde özgün metinlerin kullanımı ve çeviri amaçlı metin çözümlemesi konuları ele alınacaktır.

1.1.5.1. Metin Tanımları

Çeşitli tanımları olan metin kavramı geniş anlamda okumaya konu olan, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan, şiirden romana, bir cümleden bir paragrafa kadar basılı ve yazılı dil ürünü olarak tanımlanır. İletişim süreci açısından dikkate alındığında metinde yazar, yani verici iletmek istediğini okurun da paylaştığı görsel simgeler dizisine, yazıya dönüştürerek gönderir. Yazıya dönüştürülen bildiriye taşıyan metin bir dil dizgesidir, bir dil ürünüdür (Özdemir, 1995, 29-30).

Dilin başlıca işlevi olan iletişim ele alındığında iletişim aracı olarak da metinden söz edilmektedir. Bir dilin farklı seviyelerinin doğrusal bir çizgi üzerine yerleştirilmiş olduğu düşünülürse, o çizgi üzerinde sesbirimden başlayarak tümceye kadar gidilir. Dilin kurallarına göre dizilmiş sesbirimler biçimbirimleri; biçimbirimler sözcükleri, sözcükler de tümceleri, tümceler de metinleri oluşturur. Ancak, bir araya getirilen tümceler her zaman metin oluşturmayabilir, bazı durumlarda metin dilin en küçük birimlerinden oluşabilir. Tümce ile metin arasındaki fark niceliksel değil, niteliksel olgulara dayanır (Bonomi ve diğ., 2003, 164).

Aksan (2006, 148-149), metnin “iletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözceler bütünü” biçiminde tanımlanabileceğini belirtmiştir. Metin, birbiriyle dilbilgisel ve mantıksal bağlarla birleşen, yerine göre küçük yapılara indirgenerek bir sözceden, yerine göre de daha büyük yapılara dönüştürülerek bir sözceler bütününden oluşabilmektedir. Metin tümcelerden ibaret olmayan, tümcelerle gerçekleşen, kullanılan dilin anlambilimsel ve kodlanan bir birimidir (Halliday, Hasan, 1976, 3-11’den aktaran Aksan, 2006, 149). Metin iletişimsel bir ortamda doğal bir dil kullanımı, kendine özgü birlik üstü birimleri olan anlamsal-yapısal-iletişimsel bir varlık olarak tanımlanmıştır (Cardona, 2004).

Yine iletişim açısından yapılmış bir başka tanıma göre metin, belirli iletişim amacına yönelik, bir ünite ve bir bütün özelliklerini içeren söz eylemin temel birimi olarak adlandırılır, ancak edimsel bir bağlama oturtulmamış ise metin olarak tanımlanamaz. O halde metin, belirli amaçları olan bir projenin ürünüdür, sadece belirli bir iletişimsel durumda geçerlilik, anlam kazanan bir mesajdır. Metnin boyutları her zaman etkileşimlidir, bir yandan gönderici diğer yandan alıcı vardır, bu nedenle doğru bir şekilde tanımlanması ve yorumlanması için dildışı koordinatlar gereklidir (Bonomi, diğ., 2003, 164).

Dilsel iletişimin temel birimi olarak tanımlanan metin, doğası gereği mantıksal-anlamsal ve dilsel-dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlük göstermektedir. Metin, öncelikle ileti içinde aktarılabileceklerin mantıksal-anlamsal açıdan, ardından da iletiyi taşıyacak olan dilsel kodlamanın biçimsel, dilsel/dilbilgisel açıdan bağıntılı kılınmasından oluşmaktadır (İleri, 2002, 10-11’den aktaran Akbayır, 2005, 13). Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan, yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantığa, dilbilgisine ve metnin işleyişine göre oluşturulan cümleler dizisi olarak tanımlanmıştır (Günay, 2001, 33).

İletişimin temel birimi olarak tanımlanan metnin bir iletisi ve içeriği vardır. Metnin iletisi, üzerinde söz söylemek üzere seçilen konuda yazarın okura iletmek istediği temel düşünce, temel görüştür (Adalı, 2004, 173). Metnin içeriğini, anlam bütünlüğünü cümle ve cümle değerindeki birlikler oluşturur (Günay, 2001, 33).

Ele alınan metin tanımlarından da anlaşıldığı üzere bir araya getirilmiş dil yapıları her zaman metin oluşturmaz, metnin oluşturulması için belli koşullar söz konusudur. Metin olma koşulları aşağıdaki alt başlıkta incelenmiştir.

1.1.5.2. Metin Olma Koşulları

Her tümce dizisinin metin olarak tanımlanamadığı, metin olmanın bazı ölçütleri olduğu daha önce belirtilmişti. De Beaugrande ve Dressler (1994, 18-28) bir metnin oluşması için gerekli gördükleri 7 özelliği belirlemişlerdir. Aşağıda açıklanan bu özellikler: bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinlerarası ilişkilerdir.

a. Bağdaşıklık (cohesion): Metindeki dilsel, dilbilgisel uyumu, bütünlüğü, bir metnin yüzey yapısındaki dilsel birimlerin birbirlerine dilbilgisel kurallar çerçevesinde ardıl bir biçimde bağlanmalarını, sözcüklerin cümleleri, cümlelerin metinleri oluşturmak için birbirlerine hangi dilbilgisel kurallarla bağlandıklarını konu edinir (De Beaugrande, Dressler, 1994, 18; Akbayır, 2005, 13). Bağdaşıklık, bir metni oluşturan sözcükler arasında anlam bağıntısıyla birlikte dilbilgisel ilişkilerin bulunmasını ifade eder (Aksan, 2006, 149-150).

b. Tutarlılık (coherence): Metindeki anlamsal-mantıksal uyuma, yani bütünlüğe, eylemlerdeki kişi ve zaman uyumuna, anlatılanların içerdiği zamanda sıralılık uyumuna, neden-sonuç ilişkilerine (Akbayır, 2005, 14), metnin mantıksal akıcılığına ("bağlaşıklık") işaret eder (Yazıcı, 2005, 86). Metin içinde art arda gelen anlatım birimleri arasında işlevsel ilişkiler yoluyla yaratılan nedenli bağlaşım tutarlılık olarak tanımlanır (Cardona, 2004). Tutarlılık, metin içinde yer alan kavramlar ve ilişkiler arasındaki mantıksal düzeni, bağlantıyı anlatır (Aksan, 2006, 151).

c. Amaçlılık: Metnin, üreticisi tarafından iletişimsel amaçlarına uygun biçimde bağdaşık ve tutarlı kılınmasıdır (De Beaugrande, Dressler, 1994, 22; Akbayır, 2005, 14; Cardona, 2004).

d. Kabul edilebilirlik: İletişimsel amaçlarına uygun bir biçimde bağdaşık ve tutarlı kılınmış bir metnin karşısında alıcının davranışlarını ifade eder (De Beaugrande,

Dressler, 1994, 23). Kabul edilebilirlik, metnin durum bağlamı ile uyumlu olmasıdır (Akbayır, 2005, 14).

e. Durumsallık: “Metnin iletişimsel amaçlarının durum bağlamı içinde belirginleşmesidir” (Akbayır, 2005, 14; De Beaugrande, Dressler, 1994, 25).

f. Bilgisellik: Metnin alıcısı için yeni bir bilgi taşımasıdır (Akbayır, 2005, 14; De Beaugrande, Dressler, 1994, 23).

g. Metinlerarası ilişkiler: Her metin, önceki diğer metinlerle ilişkilendirilmektedir. Bir metnin önceki metinlerle olan ilişkileri, bu metnin anlamlandırılması ve kavranması sırasında alıcının o metni ve ilişkili olduğu diğer metinleri de dikkate almasını sağlar (Akbayır, 2005, 15; De Beaugrande, Dressler, 1994, 23; Cardona, 2004).

De Beaugrande ve Dressler (1994)’in belirledikleri bu ölçütlerden herhangi biri bir metinde eksik olduğunda bu metin iletişimsel bir değer taşımaz (Andorno, 2003, 17; Aksan, 2006, 149-150).

Metin olma koşullarına değindikten sonra, metnin metin türleri açısından irdelenmesi aşağıdaki alt başlıkta verilmiştir.

1.1.5.3. Metin Türleri

Tez kapsamında ele alınan metin türlerinden yazınsal metinlerin sınıflama çalışmaları Antik Çağa dayanır. Retorikler, metinlerin türlerini betimleyici, anlatı, açıklayıcı, gerekçeli metinler olarak belirlemişlerdir. Geleneksel diye tanımlanan bu sınıflama günümüz metin dilbilimcileri tarafından yeniden ele alınarak, metin türlerine eklemeler, kısaltmalar yapılmıştır. Sonuç olarak metin türlerine edimsel metinler de eklenmiştir (Bonomi ve diğ., 2003, 165; Cardona, 2005). Metinlerin en yaygın çağdaş sınıflamasını ise Werlich yapmıştır. Werlich, metinleri beş türe ayırmıştır: anlatısal, betimsel, kanıtlayıcı, açıklayıcı, öyküleme metinler (Bonomi ve diğ., 2003, 164-170; Kıran, Kıran, 2003, 17).

Literatür incelendiğinde, metinlerin sınıflanmasına ilişkin çeşitli görüşlerin olduğu görülmüştür. Bu görüşlerden bazıları şöyledir: metinler arasında benzerlik ve farklılıklara dayalı olarak değişik metin türleri belirlenebilir (Cardona, 2005), geleneksel olarak metinler edimsel ve yazınsal olarak ikiye ayrılır (Bonomi ve diğ., 2003, 165), dilin kullanımına göre metinler öğretici (kullanmalık) ve yazınsal olmak üzere iki türe ayrılır (Özdemir, 1995, 30), metinler genel olarak iki öbekte ele alınır:

kurgulayıcı ve kullanmalık metinler (Adalı, 2004, 221). İletişim açısından metinler, gerçek yaşam ile doğrudan özdeş, okura/alıcıya gerçek dünyada yararlı olabilecek edimsel bilgileri sağlamaya yönelik kullanmalık metinler ve gerçek yaşam evreni ile doğrudan özdeş olmayan, okuyucuya doğrudan eyleme dökülemeyecek yaşantı örnekleri sunan, “öz göndermeli” kurmaca metinler olarak ikiye ayrılabilir (Demircan, 2002, 99-100).

Yapılan sınıflamalara göre en yaygın olarak kullanılan öğretici ve yazınsal metin kavramları aşağıda kısaca açıklamaya çalışılmıştır.

A. Öğretici (kullanmalık, bilgilendirici) metinler bilgi, haber iletme amacını taşımaktadır. Düşünce yazıları olarak adlandırılan makaleler, gazete haberleri, yemek tarifleri vb. (Adalı, 2004, 221), deneme, eleştiri, köşe yazısı, gezi yazıları vb. bu tür metinler içinde yer alır (Özdemir, 1995, 30-31; Akbayır, 2005, 57). Öğretici metinlerde anlatılanlar gerçek yaşamdaki nesneler, varlıklar, durumlar, olaylar ve olgularla ilgilidir, metinlerin yaşama uygulanabilirliği, kullanabilirliği vardır (Akbayır, 2005, 57). Bu tür metinler, herkes için aynı anlamı taşır, metin yorumu açık değildir (Adalı, 2004, 229). Bu tür metinlerde sözcükler yaygın ve herkesçe bilinen somut anlamlarıyla kullanılır. Kullanılan dil gündelik dilin söz değerlerine dayanır, duygusal ve çağrışımsal bir nitelik taşımaz, anlamsal çok değerlilik söz konusu değildir (Adalı, 2004, 229; Özdemir, 1995, 30-31; Akbayır, 2005, 57). Öğretici metinlerin konusu herhangi bir bilim dalıyla ilgili olduğunda bu metinlerde terim anlatımı kullanılır. Terim ağırlıklı metinlere bilimsel metin de denir (Özdemir, 1995, 30-31; Akbayır, 2005, 57)

Öğretici metinlerin amacı doğrudan doğruya bir bilgi, bir görüş aktarmaktır. Amaç ve dilin kullanımı yönünden öğretici nitelikli metinlerden farklı olan yazınsal metinler farklı iletişim konumunun ürünüdür ve okuyucuya doğrudan bir bilgi aktarma amacı taşımazlar (Adalı, 2004, 225).

B. Yazınsal (kurgulayıcı, kurmaca) metinler, yazarın yaşamı ve dili kurgulayarak ortaya koyduğu metinlerdir: öykü, şiir, roman, oyun, senaryo vb. gibi. Yazınsal ve öğretici metinler arasındaki farklar onlarla farklı iletişimlerde bulunmasını zorunlu kılmaktadır (Adalı, 2004, 221). Yazınsal metinler dilsel göstergelerin düzenli ve tasarlanmış bir bütünü, duygu ve soyut değerleri yaratmaya elverişli, anlam yönünden zengin dilsel birimler olarak tanımlanmıştır. Yazınsal metinlerde dile

getirilen anlamlarla gerçek yaşamın somut olguları arasında, doğrudan doğruya bir özdeşlik kurulamaz. Gerçek yaşamın olgu ve nesneleri, belli bir iletiyi aktarmak üzere, yazarın süzgecinden geçirilerek seçilir, birleştirilir, kurgulanır ve yeni bir gerçekliğe dönüştürülür (Akbayır, 2005, 12- 59).

Başlıca özelliklerinden biri çok yönlülük olan yazınsal metinlerde okura tek bir anlam değil de anlam zenginliği sunulur. Yazarın iletisini sözcüklerin yan anlamlarından, mecaz anlamlarından, çağrışımlarından, duygu değerlerinden, başka bir deyişle tüm anlam boyutlarından yararlanarak, sözcüklere yeni anlamlar yükleyerek, günlük dilde görülmeyen bağdaştırmalar yaparak, dili zorlayarak sunduğunu ifade edilmiştir (Özdemir, 1995, 35-36; Adalı, 2004, 230).

Yukarıda metinler, türleri ve türlerine bağlı özellikleri açısından incelenmiştir. Yabancı dil öğretiminde özgün metinlerin kullanımıyla ilgili görüşler bundan sonraki alt başlıkta açıklanmıştır.

1.1.5.4. Yabancı Dil Öğretiminde Özgün Metinlerin Kullanımı

Yabancı dil öğretiminde özgün metin kullanımıyla ilgili farklı görüşler ortaya atılmıştır. Özgün metinlerin kullanımını destekler nitelikte olan görüşlerden bazıları: yabancı dil öğretiminde özgün metinlerin dilsel girdi olarak zengin kaynak oluşturduğu (Devitt, 1997'den aktaran Alidib, 2004), dil öğretimini kolaylaştırdığı (Swaffar, 1991'den aktaran Alidib, 2004), birçok avantaj sağladığı, yeni deneyimler kazandırdığı, öğrencinin ilgisini çektiği ifade edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde özgün metin kullanımının sağladığı bu avantajlardan öğretimin başlangıç seviyesinden itibaren yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır (Birchbichler, Muyskens, 1980'den aktaran Alidib, 2004) .

Yabancı dilde özgün metinlerin kullanımı gerekli görülmektedir, çünkü yabancı dil öğrencileri özgün dille ne kadar erken karşılaşılırsa, okuduğunu anlama sürecinin, sözcükleri anlamaya, çok sayıda sözel ve sözel olmayan ipuçlarını seçme ve belirleme için stratejiler geliştirilmesine bağlı olduğunu da o kadar erken öğreneceklerdir (Swaffar, 1991'den aktaran Alidib, 2004). Sözcük bilgisinin bir metni anlamak için belirleyici olduğunu ancak metin okuma becerisinin gelişiminin de sözcük bilgisini arttırmak için önemli bir etken olduğunu dikkate almak gerekmektedir. Başka bir deyişle, birçok araştırmayla kanıtlanmış olan okuma becerisi ve söz dağarcığının gelişmesi arasındaki etkileşimli ilişkinin varlığına

dayanarak, yabancı dil öğretiminde sözcük bilgisini geliştirmek için edebi metinlere yer verilmelidir (Cardona, 2004).

Yabancı dil öğretiminde özgün metin kullanımını gerektiren başka bir olgu yabancı dil derslerinde yapılan çeviri uygulamalarının yöneldiği amaçlardır. Bu amaçlar şöyle belirlenebilir: farklı türden metinleri anlayabilme, bir metin üzerinde sözcük, biçimbilim, sözdizim, biçim seviyelerinde düşünme, bir metinde yan anlam seviyelerini ayırt edebilme, göndermeleri, söz sanatlarını, deyimler ve atasözlerini tanıma ve yorumlama; kuram ve pratiğe dayanarak bunların eşdeğerlerini bulma (Vignati, 2005).

Yabancı dil öğretiminde özgün metinlerin kullanımını benimsemeyen Ostyn ve Godin başlangıç seviyesinde özgün metin kullanımının sorunlar yaratacağını ifade etmişlerdir. Ortaya çıkacak sorunları sözcük bilgisi yetersizliğine bağlamışlardır, çünkü öğrencilerin yabancı dil başlangıç seviyesinde sahip oldukları söz dağarcığı ve bir özgün metnin okunması için gerekli olan sözcükler arasında önemli bir fark söz konusudur. Ayrıca özgün metinlerin sanatsal yapılarından dolayı önemli söz sanatları içermesi öğrenciler için zorluk oluşturmaktadır (Ostyn, Godin, 1985'ten aktaran Alidib, 2004).

Yabancı dil öğretiminde özgün materyallerin kullanımı, sözcük bilgisi açısından yarattığı sorunların yanı sıra anlamsal ve sözdizimsel açıdan da sorunlar yaratmaktadır. Bu nedenle özgün materyallerin kullanımı öğrencilerin dil seviyesine ve yaşlarına göre yapılmalıdır. Özgün metinleri okuma sırasında zorluk çıkaran öğeler şöyle özetlenebilir: zor sözcük ve tümce sayısının fazla olması; sözcüklerin yan anlamları, az kullanılan sözcükler, diyalektler, uzlaşım sal ifadeler, deyimler, deyimlerin mecazilik derecesi (Darian, 2001).

Yabancı dilde özgün metin okuma sürecinde karşılaşılan sorunlar göz önüne alındığında, öğretimde kullanılacak metin seçiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Metin seçiminin, farklı metin türlerinin özelliklerine ve okuma sürecinin karmaşıklığına dayanarak, metnin derinlemesine anlaşılmasına yönelik olarak öğrencilerin dikkat süreçlerini etkileyecek şekilde öğrencilerin seviyelerine, ilgilerine uygun ve güdüleyici olmasına dikkat edilerek yapılması gerekir (Cardona, 2004). Biçimbilimsel, sözdizimsel ve metinsel yapıya ulaşma, metni anlama; sözcük düzeyinde anlamaya ve dil sistemiyle ilgili daha önce edinilmiş bilgilere bağlıdır. Bu

nedenle yabancı dil öğretiminde kullanılacak metnin seçiminde sözcük yoğunluğunun ve bilinmeyen sözcüklerin yüzdesinin dikkate alınması gerekir (Krashen,1983'den aktaran Cardona, 2004).

Yabancı dil öğretiminde özgün metinlerin kullanımına değindikten sonra aşağıdaki alt başlıkta çeviri amaçlı metin çözümlemesi ele alınmıştır.

1.1.5.5. Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi

Çeviri amaçlı metin çözümlemesi terimini ilk kullanan kişi olan Koller, metni bir bütün olarak ele almıştır ve çeviri amaçlı metin çözümlemesinde hangi yöntemin kullanılması gerektiğine çevirmenin karar vereceğine ilişkin görüş bildirmiştir. Çeviride metin çözümlemesi, Beaugrande ve Wolfgang Dressler'in 1981'de metni kuran öğeler olarak gösterdikleri bağlaşıklık, bağdaşıklık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, duruma uygunluk, metinlerarasılık gibi kavramların devreye girmesiyle birlikte anlam kazanmıştır (Yazıcı, 2005, 86-88).

Newmark, kaynak metnin çeviri amaçlı çözümlemesinin temelde çeviri etkinliğinin ilk evresi olduğunu, metin çözümlemesinde kaynak metni yakından okuma ve anlamını çıkartmanın, çeviri ediminin ön koşulu olduğunu öne sürmüştür. Yazara göre çeviri amaçlı metin çözümlemesinde sırasıyla kaynak metnin amacı, çevirmenin amacı, metin türü, hedef kitle, metnin resmiyet derecesi, yazarın dilsel yetkinliği, çevirinin nerede yayımlanacağı gibi ölçütler üzerinde durulmalıdır (Yazıcı, 2005, 97).

Metnin anlaşılabilmesi ve doğru çevrilebilmesi için titizlikle göz önünde tutulması gereken noktalar çeviri açısından önemli konular, yazarın hangi okura ulaşmak istediği, kime seslenmek istediği, metinle neyi amaçladığı, yazdığı metne hangi işlevi yüklediğidir Göktürk (1986, 18-20). Yazarın amaçladığı işlevi gerçekleştirmek için kullandığı anlatım ve dil, sözcükler ve tümceler, yazınsal metin içinde günlük dilde olduğundan çok daha fazla işlevler yerine getirmektedir. Bu nedenle metnin anlamına ulaşabilmek için sözcüklerin ardındaki anlamın çıkarılması, açıkça söylenilmeyenin bulgulanması, bağlantıların kurulması gerekir (Adalı, 2004, 230).

Birçok zihinsel etkinlik gerektiren çeviri işleminin ilk aşamasını oluşturan “anlamı yakalama” aslında yazarın ne demek istediğini anlamaya çalışma aşamadır. İletinin yüzeysel şekilde okunması anlamı çıkarmak için yeterli değildir. Bir metnin iletisini oluşturan ilişkilerin çözümlemesinin nasıl yapıldığını ve anlama nasıl ulaşılacağını

bilmek gerekir. Martinet'nin ifadesine göre “dilsel iletişimde, açık olarak belirtilmiş bir şeyin sayesinde, açık olarak belirtilmemiş bir şeye varılmak istenmektedir” (Delisle, 2001, 76).

Anlama düzeyinde birbirinden ayrılması gereken iki nokta belirtilenlerin algılanması ve anlamın algılanmasıdır.

a. Belirtilerin algılanması, sözcük-dilbilgisel çözümleme işlemidir. Dil sistemi içinde yer alır ve sözcüklerin içerdikleri kavramlara ulaşmaya yarar. Bir dilin söz dağarcığının bilinmesi sayesinde gerçekleşir, ancak anlamı çıkarabilmek için yetersizdir.

b. Anlamın sezinlenmesi, içinde bulunduğu bağlamdan yararlanarak kavramların sınırlarını çizmek, sözcük yorumlamasının ikinci kısmı olarak düşünülebilir (Seleskovitch, 1976, 87'den aktaran Delisle, 2001, 114).

Delisle (2001, 116) bir metnin anlam boyutuna ulaşmak için dikkatlice okunmasının ardından, çeviri yapacak olanların yanıtlarını bulması gereken soru çerçevesini genel olarak şöyle belirlemiştir:

- a. Metnin anahtar sözcüklerini belirleme; eylem nerede oluşmaktadır, metnin iç kuruluşu, iç çatısı, tonlaması veya kullanılan dil niteliği nedir, abartılı anlatımı, zıt anlamlı anlatımı bulma, üç veya dört anahtar sözcükle metni özetleme;
- b. Dil-dışı bilgilerden yararlanma;
- c. Gizli anlamlar ve göndermeleri, tümcelerde göndermeleri, paragrafta gizli olarak söylenmek istenilenleri bulma;
- d. Sözcükleri, sözcük gruplarını veya deyimleri yorumlama, bağlama uygun düşecek Türkçe karşılıklarını sunma.

Yazınsal metinlerin çözümlemesinde Jakobson, iletişimin betiminde sırasıyla; gönderici, alıcı, bağlam, düzgü, ilişki ve ileti olarak belirlediği altı temel etkenin de göz önünde tutulması zorunluluğuna değinmiştir (Göktürk, 1997, 23). İletişim şemasında mesaja eşdeğer olan metin, edimsel yaklaşıma göre incelenecek olursa kim, ne zaman, nerde, nasıl sorularına göre incelenmesi gerekmektedir. İletişimde bulunan taraflardan vericinin ürettiği metnin kodunu diğer tarafta bulunan alıcı çözmelidir. Mesajın içerdiği anlama ulaşmak anlamına gelen kod çözme süreci; içeriğin karmaşıklığına, dil seviyesine, kavramsal seviyeye bağlı olan anlamı yorumlama, alıcının aktivitesine bağlı olan metni anlama, alıcının, vericinin kodladığı iletinin anlamını yeniden yapılandırması öğelerine bağlıdır. İletinin

maksimum düzeyde algılanması, alıcının kod çözümü sonucunda ulaştığı anlam, vericinin anlatmak istedikleriyle örtüştüğünde gerçekleşir (Danesi, 1998). Yazınsal metinlerin incelemesinde iletişimin konumunun yanı sıra tümcelerın çağrıştırdığı bağlamın, metindışı, toplumsal ve kültürel öğelerin de dikkate alınması gerekir (Göktürk, 1997, 137).

Metin kavramının, yabancı dil öğretimi ve çeviri çalışmaları açısından önemli olduğu görülmüştür. Çeviri sürecinin ilk basamağı olarak tanımlanan metin çözümlemesinin anlamı yakalamayla ilgili olduğu ve bunun gerçekleştirilmesinin okuma sürecine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Okuma süreci ve okuduğunu anlama kavramı bundan sonraki başlıkta ele alınmıştır.

1.1.6. Okuma Süreci ve Okuduğunu Anlama Kavramı

Bu başlıkta; okuma süreci ve okuduğunu anlama kavramlarını daha iyi açıklayabilmek amacıyla sırasıyla; okuma süreciyle ilgili tanımlar, okumanın amaçları, donanımlı okur kavramı, okuma modelleri, okuduğunu anlama kavramı, okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörler, yabancı dilde okuma, yabancı dilde dil yeterliliğinin okuduğunu anlamaya etkisi, sözcük bilgisinin okuduğunu anlamaya etkisi ve okuduğunu anlamayı ölçme konuları ele alınmıştır.

1.1.6.1. Okuma Süreciyle İlgili Tanımlar

Okumayla ilgili olarak bugüne kadar yapılan tanımlar incelendiğinde, öğrenme kuramlarının gelişmesiyle birlikte okuma ile ilgili görüş ve tanımların da değişime uğradığı görülmektedir. Bu değişime okumanın eski ve yeni tanımlarını özetleyerek, Knuth ve Jones (1991'den aktaran Pan, 2005, 12)'un yaptıkları sınıflama ışık tutmaktadır. Okumayla ilgili eski ve yeni tanımların sınıflandırılması Tablo 1.2'de verilmiştir.

Tablo 1.2: Okumayla İlgili Eski ve Yeni Tanımların Sınıflandırılması

	<i>Geleneksel görüşler</i>	<i>Okumanın yeni tanımları</i>
Araştırma alanı	Davranışçılık	Bilişsel psikoloji
Okumanın hedefleri	Yalıtılmış bilgi ve beceri uzmanlığı	Anlamı yapılandırma ve kendi kendine düzenleyerek öğrenme

Tablo 1.2-devam

Süreç olarak okuma	Sözcükleri mekanik olarak çözme ve ezbere dayalı öğrenme	Okur, metin ve bağlam arasında etkileşim
Öğrenci rolü/metafor	Pasif: dış kaynaklardan bilgi alımı	Aktif: stratejik okur, iyi strateji kullanımı, bilişsel çıraklık

Knuth ve Yones, **What Does Research Say About Reading?** (NCREL: Oak Brook, 1991)'den aktaran Pan, 2005, 21'den uyarlandı.

Tablo 1.2'de görüldüğü üzere geleneksel görüşlere, davranışçılığa göre okuma, süreç olarak sözcükleri mekanik olarak çözme ve ezbere dayalı öğrenmedir, okumanın hedefleri yalıtılmış bilgi ve beceri uzmanlığı olarak belirlenir, öğrencinin rolü pasiftir, dış kaynaklardan bilgi alımı söz konusudur. Bilişsel psikolojiye göre okuma süreci okur, metin ve bağlam arasında bir etkileşimdir. Okumanın hedefleri anlamı yapılandırma ve kendi kendine düzenleyerek öğrenmedir, öğrenci iyi strateji kullanan, bilişsel çıraklığı söz konusu olan aktif ve stratejik okurdur.

Bugün en yaygın olarak kullanılan okuma süreci tanımlarına göre: okuma, bilgi edinmek, ikinci veya yabancı dilde ustalaşmak, geliştirilmiş okuma becerileriyle tüm akademik alanlarda gelişimi sağlamak için dolaysız, en etkili ve en önemli yöntem olarak tanımlanır (Anderson, 1999'dan aktaran Pan, 2005, 12). Goodman, okumayı ruhdilbilimsel bir hipotez (tahmin oyunu), algısal ve dilsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Okuma sırasında dil ve düşünce arasında özgün bir etkileşimin oluştuğunu, bu etkileşimde yazarın düşüncüyü dil olarak kodladığını, okurun da bu dili düşünce olarak çözümlediğini ifade etmiştir (Goodman, 1967'den aktaran Pan, 2005, 21; Abisamra, 2001). Okuma, okurun bilgisi ve metin arasındaki etkileşimden yararlanan, yazılı veya basılı dilsel sembolleri çözme, anlamlı bir şekilde yorumlama ve yazarın aklındaki dünyayı yeniden yapılandırma süreci olarak tanımlanır (Haris ve Sipay, 1980'den aktaran Pan, 2005, 21).

Okumanın sadece basit görsel bir süreç olmadığı, okurun beyninden gelenlerin, görsel olmayanların, dilin, sözdizimin, anlamın, bağlamın, genel olarak sözcüklerin okuma sırasında yazılı sayfada görünenlerden daha önemli olduğu ifade edilmiştir (Smith, 1982'den aktaran Pan, 2005, 21). Okumayla ilgili yapılan tanımlarda okumanın karmaşıklığı ve okumada yer alan bazı süreçler açığa çıkartılmıştır. Okuma, retina hareketleriyle başlayan ve yazarın iletmek istediği fikirleri

tanımlamakla sona eren yazılı dili algılamaya ve anlamaya dayalı bilişsel bir süreç olarak tanımlamıştır (Rumelhart, 1994, 864'ten aktaran Etsey, 2004, 29).

Beyinde gerçekleşen işlemleri dikkate alan okuma süreci tanımlarına göre: insan beyninin temel etkinliklerinden biri olan okuma, algılama, belleğe kaydetme, yeniden oluşturma gibi üç temel aşamada gerçekleşen ve yazarı tarafından daha önceden kodlanmış bilgilerden hareketle okurun metinden bir anlam oluşturma sürecini içeren düşünsel, bireysel bir etkinlik olarak tanımlanır (Akbayır, 2005, 06). Okuma, zihinsel ve düşünsel bir edimdir, iletişimsel bir etkinliktir, “basılı veya yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır” (Özdemir, 1995, 9).

Öğrenme perspektifinden okuma sürecinin, dikkat, kavram oluşturma, hayal etme, dil, hafıza, algılama, kavrama gibi daha birçok başka bilişsel süreç ve alanlarla yakından ilgili olduğu; ruhdilmilimsel perspektifinden de okur ve metin arasında aktif bir etkileşim olduğu, okurların metnin anlamını tahmin etmek veya öngörmek için sahip oldukları önceki bilgi ve şemalarını kullandıkları belirtilir (Pan, 2005, 17). Okuma ediminin okurun öznel geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşme olması nedeniyle her okurun, bir metni kendi kişisel konumuna, duygusal yapısına, düşünsel yetisine göre yaşadığı ifade edilir (Göktürk, 1997, 132-134).

Yukarıda okuma sürecini farklı yönleriyle değerlendirerek yapılan bazı tanımlara değinilmiştir. Bundan sonraki başlıkta alt okuduğunu anlama kavramı ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

1.1.6.2. Okuduğunu Anlama Kavramı

1923 yılında Ogden ve Richards anlama kavramına birçok tanım vererek gerek sözcük düzeyinde, gerekse tümce ve sözce düzeyinde anlam kavramının kolaylıkla açıklanabilecek ve tanımlanabilecek bir kavram olmadığını kanıtlamışlardır (Aksan, 2006, 45). Okuduğunu anlama kavramına gelince, yakın geçmişte üzerine yapılan araştırma konuları 1945-80 yılları arasında anlamının alt becerilerini belirleme; becerilerinin hiyerarşisini belirleme ve gerçekleşme sırasına göre eğitimdeki yerlerini belirleme olarak özetlenebilir. Günümüzde karmaşık ve etkileşimli bir süreç olarak tanımlanan okuma üzerinde yeni araştırmalar ise anlam oluşturmak için metinle aktif olarak uğraşma; özgün metinleri okuma sırasında stratejiler edinme; bilişsel, yorumlama ve problem çözme stratejileri uygulama gibi süreçleri gözlemlemeye ve

öğrencilerin deneyim ve sosyo-kültürel çevre bağlamındaki farklılıklarının etkilerini belirlemeye odaklanılmıştır (PNS, 2005).

Okuduğunu anlamayla ilgili ifade edilen görüşlerin öğrenme kuramlarının gelişimine paralel olarak değiştiği görülmektedir. Davranışçı kurama göre sınıflarda öğrencilerin anlamı oluşturmaktan çok sözcükleri tanımaya yönlendirildiği, sözcükleri doğru olarak telaffuz ettiklerinde anlamının gerçekleşmiş sayıldığı anlaşılmaktadır. Bilişsel psikoloji ve yapılandırmacılık ilkelerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, 1970’li yılların sonunda okumanın etkin bir yapılandırma süreci olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Öğrenmenin, özellikle de okumanın sosyal boyutuna değinen yapılandırmacılığa göre öğrenenler ancak anlamı etkin bir şekilde oluşturduklarında daha iyi öğrenirler. Yapılandırmacılığın “anlamı oluşturma” ifadesi, okurun metni okuma ve anlama sürecinde ne kadar etkin olduğunu betimlemektedir (Hiebert, Raphael, 1996’dan aktaran Etsey, 2004, 27).

Anlama sürecinde okurun beyinde dışardan gözlenemeyen farklı zihinsel faaliyetler gerçekleşir, okurun zihninde beliren ve geçen düşüncelerin, anlamı bulmak için yaptığı araştırma ve uğraşının, yürüttüğü yansıtıcı düşünme ve yaptığı çağrışımların, metinde yer alan fikirler ve sahip olduğu bilgiler arasında yaptığı karşılaştırmaların, bağlantıların, gösterdiği çabanın dışardan gözlenemediğini, ancak zihinde gerçekleşen bu işlemlerin okuduğunu anlama sürecinin çekirdeğini oluşturduğu ifade edilmektedir (Block, 1986’dan, Philips, 1984’dan aktaran Etsey, 2004, 28). Okuduğunu anlama, çalışan bellekte pek çok beceri dengelendiğinde ve bu becerilerin arasında eşgüdüm sağlandığında paralel alanlarda ortaya çıkar (Grabe, Stoller, 2002, 38’den aktaran Pan, 2005, 16).

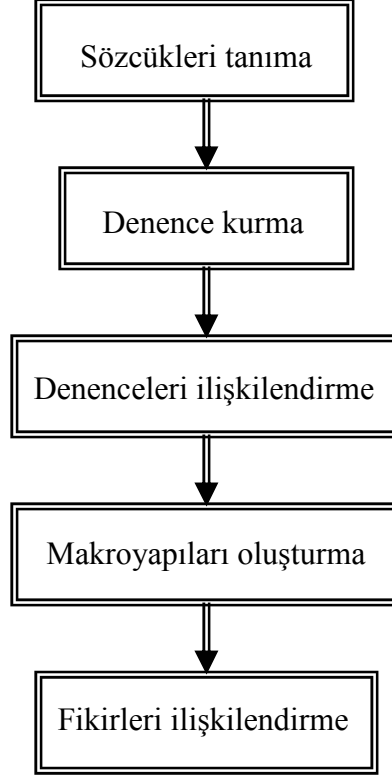
Anlama, okurun sahip olduğu bilgilerin, beklentilerin, okuma amaçlarının ve okuduğu metnin içeriği arasında bağlantılar kurarak kasıtlı düşünme eylemi gerçekleştirdiği için aktif bir süreçtir (Block, 2004, 2’den aktaran Etsey, 2004, 28). Anlamanın tek başına basılı harflerden gelmediği, dil ve düşünce arasındaki etkileşimle ilgili olduğu (Pan, 2005, 21), okuduğunu anlamamanın bir sürü sürecin nihai sonucu olduğu ifade edilmektedir (Robinson, 2005, 33). “Anlama gelişen bir süreçtir, genelde kitabı açmadan önce başlar, kitabı okurken değişir, kitabı kapattıktan sonra gelişmeye devam eder “ (Shanklin, Rhodes, 1989, 497’den aktaran Etsey, 2004, 43).

Okuduğunu anlama, başka bir deyişle, yazarın iletmek istediğini bütünüyle algılamadır, kavramadır ve metnin dil dokusu içinde yer alan sözcükleri tam olarak değerlendirilmesini gerektirir, çünkü düşünceyi biçimlendiren, onları taşıyıp yayan sözcüklerdir. Ünlü eğitimci ve okuma uzmanı Thorndike’ın vurguladığı gibi okunan bir metnin algılanıp kavranmasında sözcüklerin yeri ve işlevi büyüktür. Bir metni anlayarak okuma, metni oluşturan sözcükleri doğru algılamayı, birbirleriyle ilişkilerini bulmayı, yansıttıkları düşünceyi ve düşünsel düzeni görmeyi gerektirir (Özdemir, 1995, 72-73).

Bir metni okuma ve algılama, sözcüğü tanıma aşamasından başlayarak bağlamsal anlama ve okurun önceki bilgilerine uygun anlamsal bir değer yüklemeye kadar varan değişik seviyelerde koordine edilen, belli sayıda süreçlere dayalıdır. Bir metni okuma, anlama ve hatırlama karmaşık bilişsel bir süreçtir. Okuma sırasında metinde varolan bilgiler ardı ardına gelen ve özellikleri göz fizyolojisinden kaynaklanan tespitlerle alınır (Cardona, 2005).

Okuma ve anlamanın doğasıyla ilgili olarak Sheng (2000)’in görüşlerine göre okuma, yazılı ya da basılı materyali tanıma, yorumlama ve kavramadır; anlama ise bilinçli stratejiler gerektiren, yazılı materyallerin anlamını kavrama ve anlama sürecidir. Okuma süreci dilin şekliyle, anlama ise okumanın bir ürünü olarak dilin içeriğiyle ilgilidir. Anlamadan daha basit bir süreç olarak nitelenen okuma; harfleri, sözcükleri, tümce ve ifadeleri tanıma, algılama süreçlerini gerektiren, yazardan okura doğru gerçekleşen bir iletişim olarak tanımlanır. Diğer yandan anlama, karmaşık psikolojik, dilsel (fonolojik, morfolojik, sözdizimsel ve anlamsal), ayrıca bilişsel ve duyuşsal etkenleri içeren bir süreçtir, okur ve yazar arasında gerçekleşen bir uzlaşmadır.

Okuduğunu anlama süreci belli aşamalara göre gerçekleşir. Anlama süreci esnasında sırasıyla gerçekleşen işlemler Şekil 1.9’da verilmiştir.



Şekil 1.9: Anlama Süreci İşlem Basamakları

Van Dijk, *La Ciencia del Texto* (Buenos Aires: Paidós, 1997'den aktaran Riva, 2006)'dan uyarlanmıştır.

Şekil 1.9'da görüldüğü üzere anlama sürecinin ilk basamağında sözcükleri tanıma işlemi bulunur, sözcükleri tanıma işlemine bağlı olarak denenceler kurma, denenceleri ilişkilendirme, makroyapıları oluşturma ve en sonunda da fikirleri ilişkilendirme basamakları yer alır. Deyimlerin anlam yönünden sözcükler olarak düşünüldüğü göz önünde tutulursa, okuma eylemi sırasında deyimlerin tanınmaması durumunda, okuduğunu anlama sürecinin sözcükleri tanıma aşamasının gerçekleşmeyeceği, bu durumun da diğer aşamaları etkileyeceği anlaşılmaktadır (Van Dijk, 1997, 81'den aktaran, Riva, 2006).

Yukarıda okuduğunu anlama kavramı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Okuduğunu anlama sürecini etkileyen bir çok etken söz konusudur. Bunlar bundan sonraki alt başlıkta ele alınmıştır.

1.1.6.3. Okuduğunu Anlama Sürecini Etkileyen Faktörler

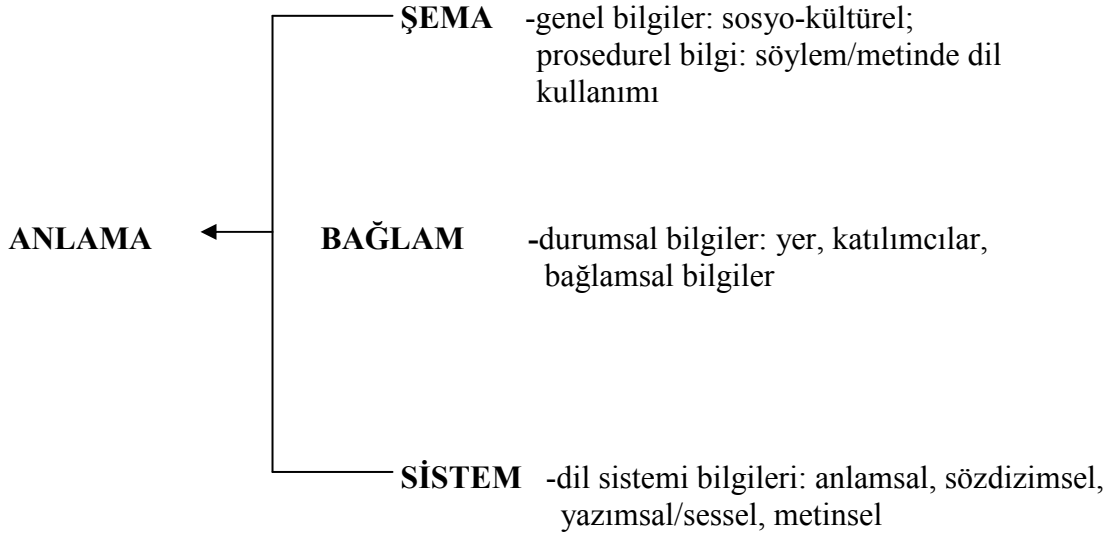
Etkileri, okuma alanında da görülen yapılandırmacılığa göre okuma aktif bir süreçtir ve bu süreçte okur okuduğunun anlamını oluşturmaya çalışır. Anlamı yakalamak büyük ölçüde okurun sahip olduğu şemalara ve önceki bilgilerine bağlıdır. Bir metnin anlamını çıkartmak için okurun kullandığı birçok strateji ve beceri söz konusudur. Etkin okuyucular, önceki bilgilerini, metin yapısı ile ilgili bilgiyi, metnin içerdiği bilgiyi kullanarak metnin anlamını oluşturur (Graves ve diğ., 1998, 2'den aktaran Etsey, 2004, 30).

Metinden anlam oluşturma süreci olan okuduğunu anlama, yazarın sözlerini çözmeyi, yazarın iletmek istediği iletiye yakın bir anlam oluşturmaya içerir. Anlama süreci, okurun konu, dil yapıları, metin türleri ve metin yapısıyla ilgili sahip olduğu bilgilerine, kullandığı bilişsel ve bilişüstü stratejilere, mantık yürütme yollarına, motivasyonuna ve ilgi düzeyine bağlıdır. Ayrıca anlama süreci, okunulan metnin türü ve kalitesine, yazarın metni oluşturma biçimine ve kullandığı dile de bağlıdır. Bu nedenle sözcükleri tanıma ve çözümlemede zorluk çeken öğrenciler okuduğunu anlamada da zorlanacaklardır (Lenz, 2005).

Araştırmacılar okuduğunu anlama süreciyle ilgili anahtar konumunda olan şu altı bileşeni belirlemişlerdir:

- a. Otomatik tanıma becerileri;
- b. Sözcük ve yapı bilgisi;
- c. Söylem yapısıyla ilgili bilgi;
- d. İçerik ya da genel kültür ile ilgili ön bilgi;
- e. Sentez ve değerlendirme strateji ve becerileri;
- f. Biliş üstü bilgiler ve beceri denetleme stratejileri (Grabe, 1991'den aktaran Robinson, 2005, 3).

Okuduğunu anlama süreciyle ilgili Anderson ve Lynch (1988'den aktaran Cardona, 2005)'in geliştirdikleri anlama süreci modeli Şekil 1.10'da verilmiştir.

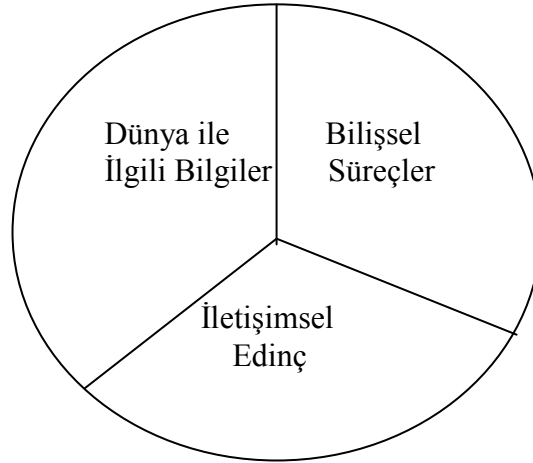


Şekil 1.10: Anlama Süreci Modeli

Anderson ve Lynch, **Listening** (London: Oxford University Pres, 1988'den aktaran Cardona, 2005)'ten uyarlanmıştır.

Şekil 1.10'da görüldüğü üzere bir metni anlama sürecinin önceden edinilmiş bazı bilgilere bağlı olarak gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Gerekli olan bilgiler üç temel öbekte sınıflandırılmıştır: şema, bağlam ve sistem. Şema, genel, sosyo-kültürel, prosedurel, söylem/metinde dil kullanımı bilgilerini içerir; bağlam, durumsal ve bağlamsal bilgilerini, yer, zaman ve katılımcılarla ilgili bilgileri içerir; sistem, dil sistemi, anlamsal, sözdizimsel, yazımsal, sessal, metinsel bilgileri içerir. Okurlar daha önceden sahip oldukları ve *şema*, *bağlam*, *sistem* olarak tanımlanan bilgileri metinleri yorumlamak için kullanır (Anderson, Lynch, 1988'den aktaran Cardona, 2005).

Okuduğunu anlama sürecini etkileyen etkenlerle ilgili ifade edilmiş başka görüşler de vardır. Bir paragrafın anadilde veya yabancı dilde başarılı bir şekilde okunması, dilsel bilgi, bilişsel beceri, deneyim ve dünya ile ilgili genel bilgi bileşenlerine bağlıdır (Philips, 1984, 285'ten aktaran Etsey, 2004, 29). Balboni (2005, 17), anlama sürecinin en az üç etkenin etkileşimine bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu üç etken Şekil 1.11'de göstermiştir.

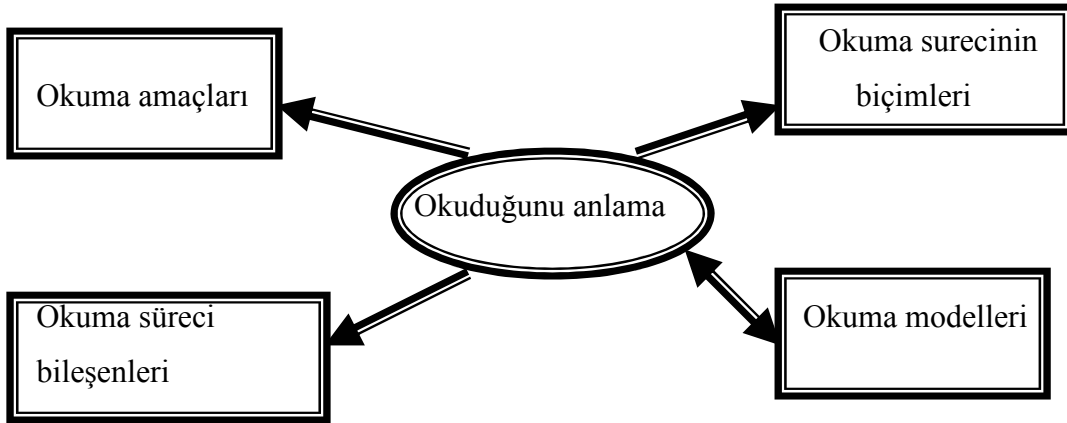


Şekil 1.11: Anlama Sürecinin Etkenleri

Paolo Balboni, *Tecniche Didattiche per L'Educazione Linguistica* (Torino: UTET libreria, 2005), 17'den uyarlanmıştır.

Şekil 1.11'de görüldüğü gibi anlama sürecini etkileyen öğeler iletişimsel edinç, dünya ile ilgili bilgiler ve bilişsel süreçlerdir.

Grabe ve Stoller (2002, 38'den aktaran Pan, 2005), okuma etkinliğinin merkezine koydukları okuduğunu anlama sürecinin bağlı olduğu bazı etkenleri belirlemişlerdir. Belirledikleri etkenler Şekil 1.12'de grafiksel olarak da ifade edilmiştir.



Şekil 1.12: Okuduğunu Anlama

Grabe W. ve Stoller F. L., *Teaching and Researching Reading* (Longman, 2002, 38'den aktaran Pan Lin-Mey, 2005), 16'dan uyarlanmıştır.

Şekil 1.12’de görüldüğü üzere okuduğunu anlama sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için okuma sürecinin biçimleri, okuma süreci bileşenleri, okuma amaçları ve okuma modelleri belirleyici noktalardır.

Okuduğunu anlama sürecini etkileyen okuma sürecinin biçimleri, hızlı, etkili, etkileşimli, stratejik, esnek değerlendirme, yararlı, anlama yönelik, öğrenmeye yönelik olarak belirlemişlerdir. Okuma sürecinin bileşenlerini iki seviyede sınıflandırmışlardır. Alt seviyede: sözcük girişi, sözdizimsel analiz, anlama yönelik denence kurma, bellek işlevini harekete geçirme işlemleri yer alır. Daha üst seviyede: anlamak için metin modeli; okur yorumu için durumsal model; eski bilgi kullanımı ve tahmin yürütme; süreçleri yürütücü kontrol modeli öğelerini içerir (Grabe, Stoller, 2002, 38’den aktaran Pan, 1005, 16).

Okuduğunu anlama sürecini etkileyen etkenlerden okuma amaçları aşağıdaki alt başlıkta ele alınmıştır.

1.1.6.4. Okuma Amaçları

Okuma sürecini yönlendiren okuma amaçları, basit bilgiler bulma, yeniden okuma, hızlı tarama, metinlerden öğrenme, bilgileri entegre etme, yazma, yazmak için gerekli bilgileri bulma, eleştirel okuma, temel anlamı çıkartma olarak belirlenebilir (Grabe, Stoller, 2002, 38’den aktaran Pan, 2005, 13). Birçok etmene bağlı, karmaşık bilişsel bir süreç olarak tanımlanan okuma etkinliğinin başlıca amacı anlamak, okunulan metnin anlamını ortaya çıkarmaktır (Akmar, 1999; Grabe, Stoller, 2002, 38’den aktaran Pan, 2005, 16).

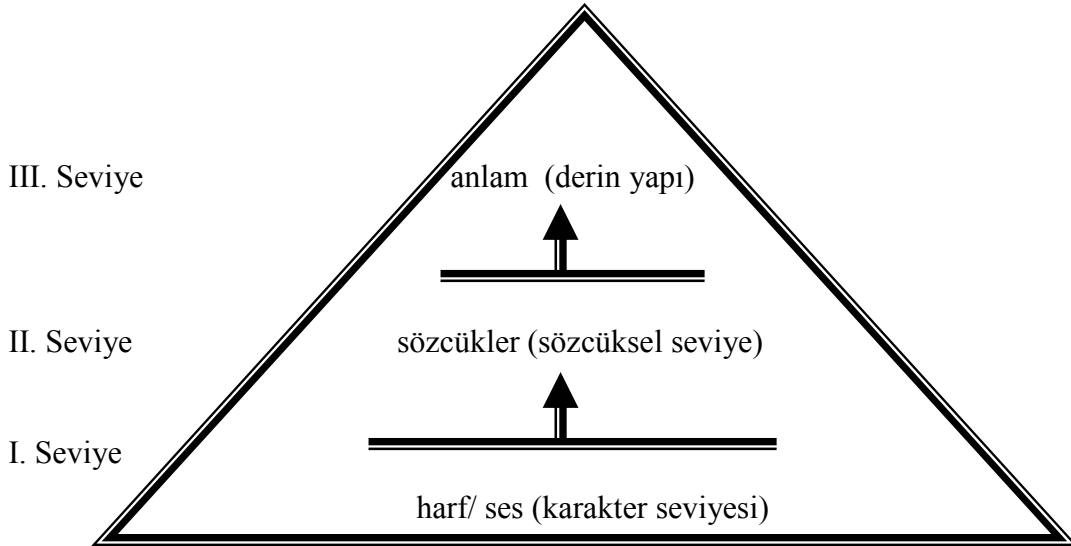
Her okuma edimi, bir amaca yöneliktir (Özdemir, 1995, 29). “Niçin okuruz?” sorusunun yanıtı her zaman tek değildir: dinlenmek, avunmak, haz duymak, haber almak (Adalı, 2004, 34), öğrenmek, bir soruya karşılık bulma, bir konuda bilgi edinme, hoşça vakit geçirme gibi. Okuma amacı okuru belirli bir iletişim konumuna sokar, metinle iletişime girebilmek için izleyeceği yolu, takınacağı tutumu belirler (Özdemir, 1995, 29). Sayılabilecek her neden okumayı ayrı ayrı yönlendirir. Yazınsal bir metinle bilimsel bir metin, bir romanla bir şiir, bunun da ötesinde, ilişkileri daha açık bir romanla daha karmaşık olan roman, aynı biçimde okunamaz (Adalı, 2004, 34).

Okuduğunu anlama sürecini etkileyen ve okuma sürecini belirleyen okuma modellerine aşağıdaki alt başlıkta değinilmiştir.

1.1.6.5. Okuma Modelleri

20. yüzyılda ortaya çıkan davranışçı, bilişsel öğrenme kuramlarından ve bilişsel kuramın uzantısı olarak nitelenen yapılandırmacılık yaklaşımından kaynaklanan okuduğunu anlama süreciyle ilgili önemli modeller meydana gelmiştir. 1950’li yıllarda davranışçılık, transmisyon model olarak da tanımlanan iç doğrultulu okuma modelini (Rosenshine, 1986’dan aktaran Pan, 2005, 13); 1970’li yıllarda bilişsel kuram, bilgi işleme kurama ve okurun zihninde önceden var olan bilgiye dayalı dış doğrultulu okuma modelini; 1980’li yıllarda ise yapılandırmacılık her iki okuma modelini harmanlayan etkileşimli okuma modelini beraberinde getirmiştir (Pan, 2005, 13).

İç doğrultulu (bottom-up), dış doğrultulu (top-down) ve etkileşimli olarak belirlenen okuma modellerinin özellikleri sırasıyla açıklamaya çalışılmıştır. İç doğrultulu (bottom-up) okuma modelinde dilin yapılanma sürecinde ilk seviyede bulunan birimlerin ayırt edilmesi, sözcüklere anlam yüklenmesi, tümce içerisinde sözcüklerin anlamlarının bulunması, tümceleri iletenin iletişim amacına uygun olarak yorumlanması aşamalarını içerir (Danesi, 1998). İç doğrultulu okuma modelin şeması Şekil 1.13’te verilmiştir.

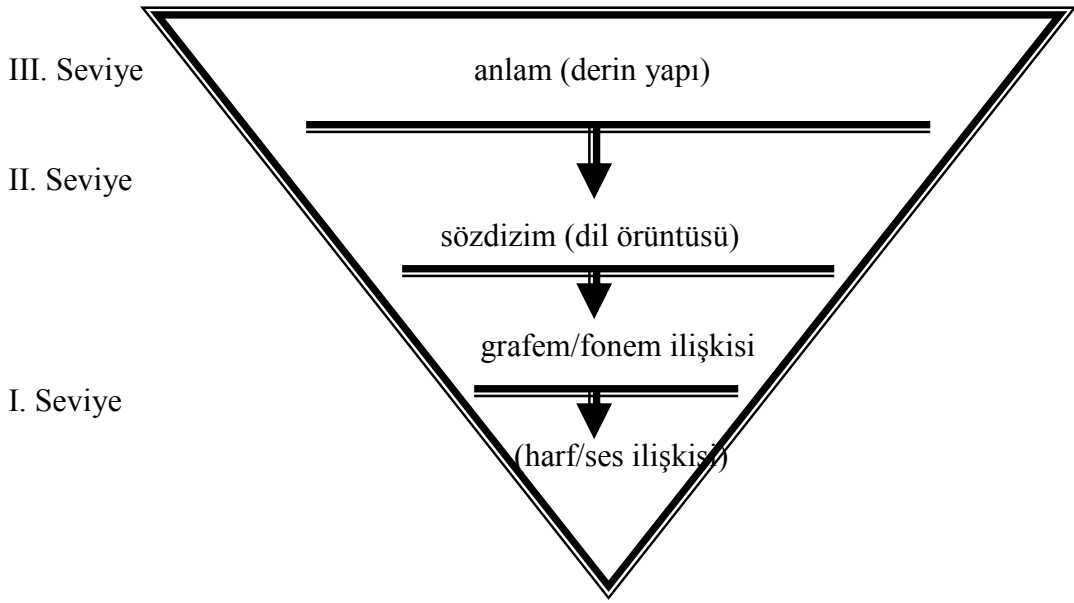


Şekil 1.13: İç Doğrultulu Okuma Modeli

Zakaluk Beverly L., **A Theoretical Overview Of The Reading Process: Factors Which Influence and Implications for Instruction**. (University of Manioba, 1998’dan aktaran Pan, Lin-Mey 2006), 18’den uyarlanmıştır.

Şekil 1.13'ten görüldüğü üzere iç doğrultulu modelde üç seviye belirlenmiştir. İlk seviyede harf ve seslerin, ikinci seviyede sözcüklerin algılanması gerçekleşir, üçüncü seviyede de metnin anlamına ulaşılır.

Dış doğrultulu (top-down) okuma modeli; algılama, tahminde bulunma, belirleme, hipotez kurma, hipotez doğrulama, düzeltme ve sonuç aşamalarından oluşmaktadır Danesi (1998). Dış doğrultulu okuma modelinin şeması Şekil 1.14'te verilmiştir.

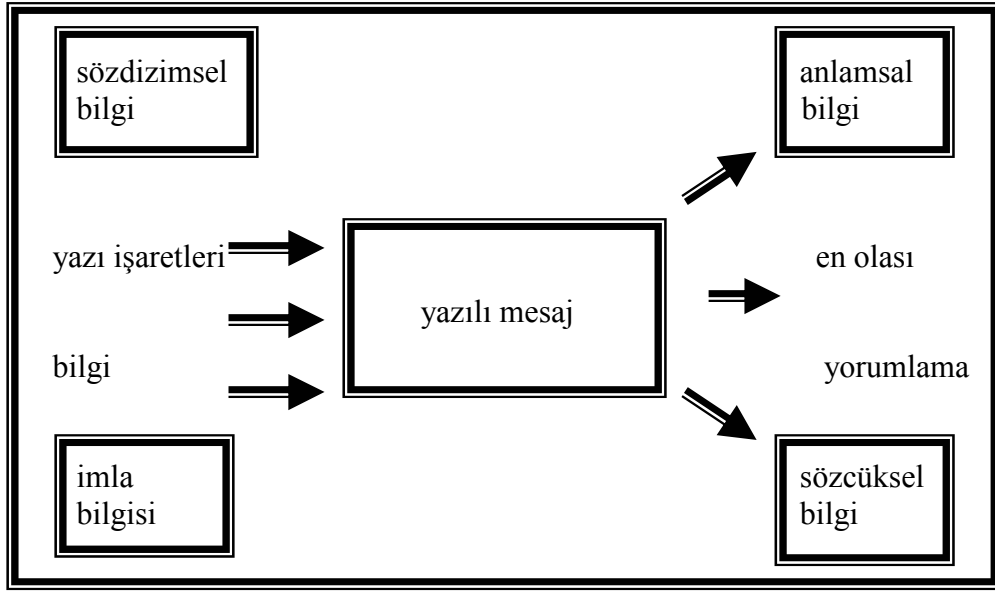


Şekil 1.14: Dış Doğrultulu Okuma Modeli

Zakaluk Beverly L., **A Theoretical Overview Of The Reading Process: Factors Which Influence and Implications for Instruction**. (University of Manioba, 1998'dan aktaran Pan, Lin-Mey 2006), 19'dan uyarlanmıştır.

Şekil 1.14'te görüldüğü üzere metnin anlamına ulaşma yine üç seviyede gerçekleşir, ancak bu işlemlere bir önceki modeldeki işlemlere göre ters sırada gerçekleşmektedir. Anlama ulaşmak için metni algılama, tahminden bulunma, hipotez kurma, düzeltme ve doğrulama işlemleri yürütülmektedir.

İç doğrultulu ve dış doğrultulu modellerin bir birleşimi olarak tanımlanan etkileşimli okuma modelinin şeması Şekil 1.15'te verilmiştir.



Şekil 1.15: Etkileşimli Okuma Modeli

Rumelhart ve diğ., The Representation of Knowledge in Memory. In **Schooling and The Acquisition of Knowledge** (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1977, 99-135'den aktaran Pan Lin-Mey, 2006)' 19'dan uyarlanmıştır.

Şekil 1.15'ten görüldüğü üzere okuma sürecinde metnin anlamını oluşturma her iki yönde de, iç doğrultulu ve dış doğrultulu işlemlerle gerçekleşmektedir.

Okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörler incelenmeye çalışıldı. Ancak okuduğunu anlamanın, en çok okumayı gerçekleştiren okura bağlı olduğunu, bu süreçte okurun donanımlı olması gerektiğini belirtmekte yarar vardır. Donanımlı okur kavramı aşağıdaki alt başlıkta açıklanmıştır.

1.1.6.6. Donanımlı Okur Kavramı

Okur, metnin anlaşılması için gereken çabayı gösterir, basılı ve yazılı sayfaya bakarak onunla iletişim sürecine girer, yazarın metnin dokusuna işlediği iletiyi ya da bildirimi algılamaya, kavramaya çalışır. Okurluk, bir okuma donanımı gerektirir, değişik yapıda metinler üzerinde okuma deneyimi ister (Özdemir, 1995, 26-27).

Donanımlı bir okur, okuma işlemini başarıyla yerine getirmek için okuma sırasında karmaşık bir şekilde etkileşmekte olan duysal, sözdizimsel, anlamsal ve edimsel bilgileri kullanabilmelidir (Rumelhart, 1994, 864'ten aktaran Etsey, 2004, 29). Bu tanıma göre okur, okumanın hedefine yani anlama ulaşmak için duysal olan ve

olmayan birçok bilgi kaynağını etkileşimli ve eşzamanlı olarak kullanabilmelidir. Donanımlı bir okur, yeterli oranda dilsel bilgilere ve ön bilgilere, etkili okuma becerilerine ve stratejilerine sahip olmalıdır. Bu üç bileşeni, örneğin düşünme hakkında düşünme, okuma sürecini izleme ve kontrol etme, etkili okuma stratejilerini ne zaman ve nasıl kullanacağını bilme gibi biliş üstü stratejiler eşliğinde kullanabildiğinde okuma hızını arttırabilir, okuduğunu kavrayabilen stratejik okur olabilir (Pan, 2005, 15).

Donanımlı okurun okuma sürecinde yapması gereken birçok işlem vardır. Bu işlemler şöyle ifade edilebilir: okuma sürecinin amacını belirleme, ne yapacağını planlama, metni gözden geçirme ve içeriğini tahmin etme, denenceler kurma, sorular sorma, cevap bulabilme, metnin arka plandaki bilgilerle birleştirme, bilgiyi özetleme, metnin bir parçasını başka bir parçasına bağlama, metnin yapısına dikkat etme, tekrar okuma, ilişkileri görmek için söylem işaretlerinden yararlanma, kavramayı kontrol etme, zorlukları tanımlama, hatalı kavramayı düzeltme, yazarı ve metni eleştirme, metinden ne öğrendiğini gösterebilme gibi bilişüstü stratejileri okuma sürecinde kullanabilmelidir (Grabe, Stoller, 2002, 15-16'dan aktaran Pan, 2005, 15).

Okurluk donanımının en önemli noktalarını Özdemir (1995, 26-27), ayrıntılara değinmeden şöyle sıralamıştır: Donanımlı okur;

- a. Metnin düşünce ve duygu yapısını oluşturan öğelerini ayırabilmeli, duygusal ve düşünsel gelişimini, yere ya da zamana göre düzenleniş biçimini, neden-sonuç ilişkisine göre düzenlenişini gösterebilmeli;
- b. Okunan metnin yazı türünü belirleyebilmeli, dokusu içinde yer alan anahtar kavramları, cümleleri, paragrafları ve bunların birbirleriyle ilişkisini araştırıp bulabilmeli;
- c. Yazarın amacını, seçtiği konuya karşı takındığı tutumu metnin dil ve anlatım özelliğinden çıkarabilmeli, başvurduğu anlatım biçimlerini, düşünceleri geliştirme yollarını seçebilmeli, eleştirel bir tutum takınabilmeli;
- d. Metnin sözcük örgüsünü oluşturan öğeleri, bunların temel, yan değişmeceli anlamlarını metin içindeki konumuna göre adlandırabilmeli;
- e. Öğrenme amaçlı soruların yanıtını metinlerde bulabilmeli; belirli bir konuda bilgi toplayabilmek için metinlere başvurmasını bilmelidir (Özdemir, 1995, 26-27).

Okurluk donanımını oluşturan bu bilgi ve beceriler daha da çoğaltılabilir. Edilgen olmayan, zihinsel bir etkinlik olan okuma sürecinde okurun, okuduğu metinde ileri

sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasındaki bağları kavraması, onları kendi birikimiyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir (Adalı, 2004, 33).

1.1.6.7. Yabancı Dilde Okuma

Anadilde okumanın pasif bir süreç olmadığı, hatta aktif ve etkileşimli bir süreç olduğu daha önce tanımlanmıştı, ancak yabancı dilde okuma süreci ise daha yeni incelenmeye başlamıştır. 1970’li yıllarda Goodman’ın okumayla ilgili geliştirdiği ruhdilbilimsel iç doğrultulu modelinden ikinci dilde okuma sürecinde de bahsedilmeye başlamıştır (Pan, 2005, 20). Alandaki literatürden anlaşıldığı üzere araştırmacılara göre anadildeki gibi okuryazarlık uzmanlığının yabancı dilde başarılması zor bir olaydır (Weber, 1991’den aktaran Etsey, 2004, 60).

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yöntemlerin gelişmesiyle birlikte, yüksek değerde iletişimsel ve anlamlı kaynak olarak okumanın önemi artmıştır (Krashen, 1981’den aktaran Alidib, 2004, 3). Sosyal, siyasi, pedagojik ve bilişsel nedenlere bağlı olarak yabancı dilde okuma sürecine duyulan ilgi son 30 yılda artmıştır. Yabancı dil öğrencileri konuşma ve yazma becerilerine sahip olmasalar bile okuma etkinliği aracılığıyla farklı yeterlilik derecesinde de olsa metinleri anlama becerisine sahip olmaktadır (Bernhardt, 1991’den aktaran Alidib, 2004, 1).

Yabancı dilde okuma üzerine yapılan araştırmalara göre anadilde ve yabancı dilde okuma süreçleri arasında temel benzerlikler olsa da, birçok araştırmacı, anadilde ve yabancı dilde okuma süreçleri arasında farklılıkların olduğu konusunda hemfikirdir (Etsey, 2004, 59; Alidib, 2004, 1-2). Bu farklılıkların öğrencilerin kültürel, dilsel ve eğitim geçmişi gibi birçok etkenden kaynaklandığı, bu nedenle yabancı dilde okuma sürecinin anadilde gerçekleşen okuma sürecinden daha yavaş gelişmekte olduğu ifade edilmektedir (Alidib, 2004, 2). Okurların anadilde ve yabancı dilde okuma etkinliği sırasında öğrenme ve anlama aşamalarında benzer süreçlerden geçtiklerine ve benzer stratejiler kullandıklarına dair ortak bir kanı olsa da, yabancı dilde okumanın karmaşık, bilişsel anlamda zorlayıcı bir etkinlik olduğuna dair ciddi araştırma bulguları vardır (Block, 1986’dan aktaran Etsey, 2004, 58).

Yabancı dilde okuma, “dikkat, bellek, algı ve anlama süreçlerinin koordinasyonunu” kapsayan ve bilişsel çaba gerektiren kompleks bir süreç olarak tanımlanır (Kern, 1989, 135’ten aktaran Etsey, 2004, 59). Bu kompleks ve etkileşimli süreçte

öğrencinin ön bilgisi ve donanımı okuma materyallerini anlamaya eşlik etmektedir (Carrell, Eskey, 1988'den aktaran Pan, 2005, 20).

Öğrencinin ön bilgisi ve donanımı dışında yabancı dilde okumayı etkileyen birçok etken söz konusudur. Öğrenciye bağlı olan bu etkenleri Etsey (2004, 59-60), birçok kaynaktan yararlanarak şöyle sıralamıştır: Öğrencinin;

- a. Yabancı dilin gerek sözel, gerekse yazınsal biçimlerine ilişkin dilsel yeterliliği;
- b. Sözcük tanıma veya çözümleme bilgileri;
- c. Sözcük dağarcığı kapsamı ve sözcük anlama donanımı;
- d. Sahip olduğu önceki bilgileri, kültürel şema, alan bilgisi;
- e. Sahip olduğu yabancı dilde okuma stratejileri ve anlamayı denetleme donanımı;
- f. Bulunduğu sınıftaki öğretim ve çevresi.

İkinci dilde okumayı etkileyen ve okura bağlı etkenler olarak sıralanan bu maddelere okurun metne olan ilgisi, okuma amacı, okuma süreciyle ilgili farkındalığı, risk alma isteği de ilave edilmektedir. Okurun okuduğu metni anlama derecesi okura bağlı değişkenlerin yanı sıra okunulan metne bağlı değişkenlerin arasındaki etkileşime de bağlıdır. Okunulan metne bağlı değişkenler metnin türü, yapısı, sözdizimi ve sözcük dağarcığı olarak tanımlanır (Barnett, 1988'den aktaran Etsey, 2004, 29).

Okuduğunu anlama sürecini etkiledikleri belirtilen metne bağlı başka değişkenler, birçok araştırmacıya göre metinde yer alan resimler, tanım listesi, metnin yapısıyla ilgili bilgiler, ön okuma bilgileri gibi değişik ek bilgilerdir. Bu değişkenlerin öğrencilerin okumaları üzerinde kolaylaştırıcı etki yarattığı ve bu etkinin öğrencilerin dil yeterliliğine ve metin türüne göre farklılık gösterdiği bulgulanmıştır (Park, 2005, 3).

Tez çerçevesi içerisinde okuduğunu anlama sürecini etkileyen en önemli etkenler, okurların sahip olduğu yabancı dilde dil yeterliliği ve sözcük bilgisidir. Aşağıdaki başlıkta yabancı dilde dil yeterliliğinin okuduğunu anlama sürecine etkisi incelenmiştir.

1.1.6.8. Yabancı Dilde Dil Yeterliliğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Yıllar boyunca yabancı dilde okuma süreciyle ilgili araştırmalar, bir yabancı dilde okurun sahip olduğu dil yeterliliğinin bu dildeki okumasını ve kavramasını ne şekilde etkilediği üzerine yapılmıştır. Yabancı dil seviyesi düşük olan okurlar, yabancı dildeki materyali anlayamamaktadır ya da ne anladıklarını anlatmak için alternatif

yollar bulamadıklarından dolayı okuduklarını kendi sözcükleriyle ifade edememekte ve yorum getirememektedir (Anderson, Roit, 1996, 297’den aktaran Etsey, 2004, 61). Yabancı dil seviyesinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisiyle ilgili bir başka görüş Anderson ve diğ. (1996) bildirmişlerdir. Araştırmacılara göre sınırlı dil yeterliğine bağlı olarak yabancı dil öğrencileri okuduğunu anlamayı ölçen İngilizce soruları anlamalarına rağmen, kendilerini ifade edemedikleri için metin bağlamından kopuk yanıtlar vermişlerdir (Etsey, 2004, 61).

Sonuç olarak yabancı dilde okuyanlar, anadilde okuyanlara göre daha yavaş okur ve beklenenden daha az anlar, çünkü yabancı dil okurunun okuduğu metinden anlam çıkartma becerisi yabancı dildeki dil seviyesi yüzünden kısıtlanır (Etsey, 2004, 60).

Yabancı dilde dilsel yeterlilik konusu o dilde sözcük tanıma, çözümleme konularını da içeren, sözcük bilgisini de kapsamaktadır. Sözcük bilgisinin okuduğunu anlamaya etkisi aşağıdaki alt başlıkta ele alınmıştır.

1.1.6.9. Sözcük Bilgisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Sözcük bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcılık, okuma sürecinin önemli bileşenlerindendir (Kame’enui ve diğ., 2002; NRP, 2000) ve değerlendirilmesinde dikkate alınır. Sözcük bilgisi, ve “sözcükleri çaba göstermeden hızlı ve doğru bir şekilde okuma kapasitesi okuduğunu anlamak için kritik bir öneme sahiptir” (Adams, 2000, 3’ten aktaran Robinson, 2005, 10). Anadil öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalara göre öğrencilerin hafızalarında depoladıkları sözcüklerin anlamları ve bunların kullanım sıklığı, anadilde okunan metni anlamaya yardımcı olmaktadır (August, 2002’den; Anderson, Nagy, 1991’den aktaran Etsey, 2004).

Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin okuma araştırmaları alanında en iyi belgelenen ilişki olduğu ifade edilmiştir. Sözcük bilgisi araştırmalarının geçmişine bakıldığında 1918–1944 yılları arasında faktoryel analiz, 1958’de okunabilirlik araştırmaları gerçekleştirilmiş, 1969 yılından başlayarak okuduğunu anlamaya ilişkin ölçme testlerinin oluşturulmasına başlamıştır. Bahsedilen tüm bu araştırmalar sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında yüksek bir korelasyonun olduğunu göstermiştir (Stahl, 1983, 33’ten aktaran Robinson, 2005, 11-15).

Yabancı dilde de, okuduğunu anlama ve okurun sözcük bilgisi arasında pozitif bir korelasyonun olduğu çalışmalarla bulgulanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre okurun

yabancı dilde sözcük bilgisindeki yetersizliği ve hedef dildeki sözcükleri tanınamaması anlama sürecini etkilemektedir (Verhoeven, 1989'dan, 1990'dan aktaran Etsey, 2004, 60). “Okuma sistemi” olarak adlandırılan üç bileşen, sözcük bilgisi, akıcılık ve okuduğunu anlama arasında ilişkiler ele alındığında sözcük bilgisinin anlamak için önemli olduğu konusunda pek çok araştırma vardır (Adams, 1990, 3'den aktaran Robinson, 2005). Okuduğunu anlamak için sözcük bilgisi temel bir gereksinimdir, metnin içerdiği sözcüklerin büyük bir bölümünün anlamı bilinmiyor ise, bu metnin anlaşılamayacağı açıktır (Nagy, 1988, 1'den aktaran Robinson, 2005, 11).

Sözcük bilgisi olmadan metinlerin anlaşılamayacağı gibi, yapılar da anlaşılabilir. Bir sözcüğü bilmek bu sözcüğü tanımlayabilmektir. Bir sözcüğü bilmek birçok boyuta bağlıdır; sözcüğün zorluğu ve kullanım sıklığı, bağlamsal bilgi (Stahl, 1999, 14-19'den aktaran Robinson, 2005, 11). Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki bağlantıyı anlayabilmek için sözcük bilgisinin iki temel boyutuna, derinliğine ve genişliğine değinmek gerekir. Genişlik boyutunu “sözcük sayısı oluşturur”, derinlik ise öğrenenin bir sözcüğün değişik işlevlerini, anlamlarını bilmesidir (Qian, 1999a, 283'den aktaran Robinson, 2005,11).

Sözcük bilgisinin bir bileşeni olan sözcük tanıma süreci anadilde otomatik olarak gerçekleşir, ancak ikinci veya yabancı dilde bu süreç kritik bir aşamadır ve bilinçli dikkat gerektirir. Yabancı dil okurları sıklıkla metni iç doğrultulu yaklaşımla okur ve bu nedenle metnin yüzeysel yapılarının özelliklerine odaklanırlar. Yabancı dil okurlarının karşılaştıkları sorunların sebebi metinde yer alan sözcüklere tamamen aşina olmamaları ve yabancı dilde sözcük birleştirme, tümce oluşturma stratejilerinin kullanımının etkisiz kalmasıdır (Kern, 1989'den aktaran Etsey, 2004, 62).

Yabancı dilde okuduğunu anlamada sözcük tanıma sürecinde oluşan sorunların yanı sıra bir metinde bilinmeyen sözcüklerin sayısı fazla olduğunda da anlama süreci kesintiye uğrar. Yabancı dil öğrencileri okurken sürekli olarak bilinmeyen sözcük ve sözdizimsel yapılarla karşılaşmaktadır. Bu durum onlarda kaygı yaratır ve anlamayı zorlaştırır. Öğrenciler, okudukları metinde sözcük ve tümce anlamlarını eksik ve yapılarını hatalı olarak algıladıklarında yabancı dildeki metni genel olarak anlamaları genellikle ciddi bir şekilde zorlaşır, hatta anlama gerçekleşmeyebilir (August, 2002'dan; Weber, 1991'den aktaran Etsey, 2004, 64-65).

Sözcük sayısına dönülecek olursa, anadil öğrencileri okulda okumaya başlamadan önce yaklaşık olarak 5000-7000 sözcük öğrenir ve anadilin dilbilgisi ile ilgili sezgileri vardır. İkinci ve yabancı dil öğrenenler ise genellikle okul çağında öğrenmekte oldukları dille ilgili geniş söz dağarcığına sahip olmamışlardır. Bazı çalışmalarda, ikinci veya yabancı dil öğrenenlerin okuduğunu anlamada başarısızlığının ilk belirleyici nedeninin sözcüklerin bilinmemesi olduğu kanısına varılmıştır (August, 2002'den; Drucker, 2003'den aktaran Etsey, 2004, 65).

Yabancı dilde okumada sözcük bilgisinin, özellikle de başlangıç seviyesindeki ikinci dil öğrencileri için önemli olduğu, bilinmeyen sözcüklerin anlamaya etkisinin olduğu bulgulanmıştır (Laufer, 1992, 1997'den aktaran Park, 2005, 2). Krashen, biçimsel, sözdizimsel ve metinsel yapıya ulaşmak için sözcüksel seviyede anlamamanın önemini vurgular. Bir metni anlama süreci, daha önce edinilmiş bilgilerin devreye girmesiyle mümkündür, bu bilgiler de dil sistemiyle, dolayısıyla sözcük bilgisiyle ilgilidir (Cardona, 2004). Okuma sürecinde sözcük bilgisi okuduğunu anlamada, ayrıca okuduğunu anlamayı değerlendirmede kullanılabilen önemli temel bir bileşendir. Öte yandan sözcük bilgisi okuma edincinin geliştirilmesini de sağlar (Robinson, 2005, 33).

Yukarıda, yabancı dilde okuduğunu anlamada sözcük bilgisinin etkisi incelenmiştir. Aşağıdaki alt başlıkta okuduğunu anlamayı ölçme işlemi ele alınmıştır.

1.1.6.10. Okuduğunu Anlamayı Ölçme

Literatür incelendiğinde, okuduğunu anlamayı ölçme kavramı anlayışının da öğrenme kuramlarının gelişimine paralel bir şekilde geliştiği görülmüştür. Davranışçıların okumayla ilgili basitçi bir görüşe sahip olmaları nedeniyle 1950'li yılların sonuna dek okuduğunu anlamamanın doğasına ya da anlam oluşturmaya ilişkin konular görmezlikten gelinmiştir (Venezky, 1984'ten; Hierbert, Raphel, 1996'dan aktaran Etsey, 2004, 26). Davranışçılar, zihinle ilgili çalışmaları yok saymış, kendi çalışmalarını da, ölçülebilir ve gözlenebilir davranışlar üzerine incelemeler yapmakla sınırlamışlardır. Algısal bir süreç olarak odaklandıkları okuma sürecinde, her şeyden önce tek tek harfler, sözcükler gibi yazılı olan simgelerin algılanması ve okunması, okurun pasif rolü ve yazılı sayfadan ezbere bilgi alışı üzerinde durmuşlardır (Hiebert, Raphel, 1996'dan; Finn, 1990'dan; Kitao, 1990'dan aktaran Etsey, 2004, 27).

1970’li yılların başlarında da ana dil ve yabancı dil sınıflarında geleneksel olarak okuma becerisinin edilgen ve algısal bir süreç olduğu, öğrencilerin de yazarın yazdıklarını edilgen bir şekilde aldığı görüşü hakim olmuştur (Pressley, 2002’den; Kitao, 1990’dan aktaran Etsey, 2004, 24). Okuma sürecinde ölçme; tepki verme zamanı, sesli okumada göz teması ve ses arasındaki süre, sessiz okumada dudakların hareketi, okuma hızı gibi süreçler incelenerek yapılmıştır (Hiebert, Raphel, 1996, 553’ten aktaran Etsey, 2004, 26).

Okuma sürecinin, bilişsel öğrenme kuramı ışığında karmaşık, etkileşimli ve aktif bir süreç olarak tanımlanmaya başladığında, okuduğunu anlamayı ölçmenin davranışçı ilkelerine göre yapılamayacağı anlaşılmıştır. Ölçmeye yönelik test türleri geliştirilmeye başlamıştır. Ancak okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik olarak kullanılan değerlendirme yöntemlerinin, özellikle de standartlaştırılmış çoktan seçmeli testlerin tam olarak anlamayı ölçmedikleri, serbest yazılı sınavların anlamayı ölçmek için daha doğru bir araç olduğu belirtilmiştir (Bintz, 2000’den aktaran Robinson, 2005, 29).

Okuduğunu anlamayı ölçme işleminin okuma etkinliğinin içerdiği alt becerilere göre yapılabileceği belirtilmiştir. Heaton (1988, 105-107), bu alt becerileri şöyle belirlemiş ve ifade etmiştir:

- a. Sözcük ve sözcük gruplarını tanıma, sesleri karşılıkları olan grafiksel sembollerle eşleştirme (çağırışım);
- b. Sözcükleri anlama (sözcük oluşumunu-kök, eklemleme, ek, köken ve bağlamsal bilgi yoluyla);
- c. Açık olan bilgiyi anlama;
- d. Tümce içinde bağlantıları anlama (tümce yapısı öğeleri; olumsuz; yüzeysel yapı ve konu; kompleks yapıları)
- e. Metnin parçaları arasında bağlantıları anlama (bağlaçlar aracılığıyla sözcükleri; ikileme, eşanlamlı, zıt anlamlı; zamanı; önce, sonra);
- f. Zamansal ve uzamsal bağlantıları ve fikirlerin ardıllığını anlama.

Okuma sürecinin belirtilen bu alt becerileri dikkate alınarak okuduğunu anlamayla ilgili birçok ölçme aracı hazırlanabilir. Ancak tez konusu bağlamında okuduğunu anlamayı ölçmeyle ilgili yararlı olacağı düşünülen Akmar’ın görüşü ele alınmıştır.

Akmar (1999), metni anlama sorularının, genelde metinde dolaysız olarak belirtilen fikir ve bilgileri anlamaya ve hatırlamaya yönelik olarak hazırlandıklarını ifade etmiştir. Oysa anlama sürecinin üç seviyede: düzanlam, yorumlama, eleştirel seviyede gerçekleştiğini ve bir yabancı dilde okuduğunu anlamayı ölçmenin bu üç seviyeye göre yapılması gerektiğini de eklemiştir. Okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yönelik araçların hazırlanma aşamasında yapılması gereken işlemleri şöyle sıralamıştır: uygun metni seçmek; metinde kullanılan dilin öğrenci seviyesine uygunluğunu tespit etmek; ölçme aracının metnin her paragrafındaki bilgileri kapsayıp kapsamadığı kontrol etmek.

Okuduğunu anlama becerilerini ölçmede kullanılacak metin seçildikten sonra sorular anlama sürecinin üç seviyesi dikkate alınarak hazırlanmalıdır, şöyle ki:

a. Düzanlam, apaçık belli olan, yüzeysel anlamdır. Bu düzeyden daha çok sözcük bilgisini, açık bir şekilde belirtilen fikirleri ölçmek için test hazırlanırken yararlanılabilir (Akmar, 1999);

b. Yorumlama, açıklama düzeyi: ifade edilenin dışında daha derin anlamları bulma; okuduğunu dikkatli bir şekilde analiz edebilme, fikirler arasında bağlantıları görebilme, fikirleri birleştirebilme ve bu fikirlerde yer alan gizli anlamları bulabilme becerilerini içerir. Yorumsal anlama; düşünsel süreçler, sonuçları tahmin etme, genelleme yapabilme, sonuca ulaşma gerektirir. Ölçme soruları, metindeki fikir ve konuları yeniden düzenleme, açıklama, yazarın metni yazmadaki amacını bulma; metinde açıkça belirtilmeyen önemli fikirleri özetleme, sonuçlandırma yönünde hazırlanabilir (Akmar, 1999);

c. Eleştirel seviye: yazarın sunduğu ileti anlaşıldıktan sonra gerçekleşen bilgi ve fikirleri değerlendirme aşamasıdır. Sorular olay, olgu ve fikirler arasında farkları açıklama, ikna edici fikirleri tanıma, metinde yer alan bilgilerin doğruluğunu yargılama yönünde hazırlanabilir (Akmar, 1999).

Okuduğunu anlama sürecinin gerçekleştiği bu üç seviyenin ayrı ayrı değil de, aşamalı olarak gerçekleştiği ve bu ayrımın sadece okuduğunu anlamayı değerlendirme açısından kolaylık sağlamak amacıyla yapıldığı ifade edilmiştir (Akmar, 1999).

Yukarıda, Okuma Süreci ve Okuduğunu Anlama Kavramı başlığı altında incelenen konular tez çerçevesinde özetlenecek ve değerlendirilecek olursa şunlar belirtilebilir:

Okuma esnasında sözcükleri tanıma işleminin aksamaması durumunda anlama sürecinin kesintiye uğrayacağı belirtilmiştir. Yabancı dilde anlama sürecinin bağlı olduğu en önemli etkenler olarak yabancı dil yetkinlik seviyesi ve sözcük bilgisi gösterilmiştir. Deyimler sözcükler olarak ele alındığında, okuduğunu anlama sürecinin deyimleri tanıma ve anlama aşamasına da bağlı olduğu ifade edilebilir.

Bundan sonraki başlıkta deyim öğretimi ve okuduğunu anlama ile ilgili araştırmalar incelenmiştir.

1.1.7. İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta incelenen araştırmalar, “Deyim Öğretimi ve Deyimlerin Algılanmasıyla İlgili Araştırmalar”, “Deyim Öğretimine İlişkin Geliştirilen Öneriler” ve “Okuduğunu Anlamayla İlgili Araştırmalar” olmak üzere üç alt başlık halinde verilmiştir.

1.1.7.1. Deyim Öğretimi ve Deyimlerin Algılanmasıyla İlgili Araştırmalar

Bu alt başlıkta, yabancı dilde deyimleri tanıma, anlama ve yorumlama sürecinde anadilin, simgelerin, bağlamın, deyim anlamının mecazilik derecesinin etkisine; deyimlerin konuşmacılar tarafından nasıl algılandığına, anlaşılması güç olan deyimlerin nasıl öğrenildiğine, simgesel jestlerin deyimlerin zihinsel temsillerinin geliştirmesine olan etkisine, geleneksel ve yeni yöntemlerle yapılan deyim öğretimlerinin karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

Liontas (1999), çalışmasında ikinci dilde deyimleri anlama ve yorumlama sürecinin anadildeki deyimleri anlama ve yorumlama sürecinden farklı olup olmadığını; ikinci dilde deyimleri anlama sürecinin evrensel olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, İspanyolca, Fransızca ve Almanca öğrenen 60 yetişkin 3. sınıf üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Uygulanan ölçme araçlarıyla 3 tür veri toplanmıştır, bunlar: bilgisayar aracılığıyla okuma süreciyle (sıfır bağlamda ve bağlam içerisinde deyimleri bulma işlemleri); etkileşimli okuma işlemleriyle (sesli düşünme, akılda tutma, özdenetim); demografik bilgilerle ilgilidir. Her dil grubu için 30 deyim içeren metinler kullanılmış, bilgisayar ortamında ölçme, nitel ve nicel değerlendirmeler yapılmıştır. Sonuçlar; ikinci dildeki deyim anlama sürecinin anadildeki deyim anlama süreci gibi olmadığını, ayrıca ikinci dil öğreniminde en azından araştırmanın yapıldığı üç dilden herhangi birisinde, deyim anlama sürecinin evrensel olduğunu güçlü bir şekilde

desteklemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre: ikinci dilde okumada okurlar, başarılı bir şekilde değişik bağlamsal bilgiden yararlanma ve okuma, sözcük ve deyim tanıma stratejilerinden; ön bilgi ve sözcük bilgisinden, şekil ve şemalardan, sözcüklerin bağlamsal ve edimsel değerlerinden yararlanarak metinlerde deyimleri bulmada oldukça başarılı olmuşlardır. Anadil ve ikinci dilde eşdeğer olan deyimler, kısmi benzer olanlara ve benzemeyenlere oranla daha hızlı işlenmiş ve kavranmıştır.

Örge (2003), ilköğretim I. kademe beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında ülkemizde deyimın anlamını vererek yapılan geleneksel deyim öğretimi yöntemi ile resim ve hikayelerle desteklenen deyim öğretim yöntemini karşılaştırmıştır. Sayıları 54 olan denekler deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Yansız yarı rastlantısal yöntemle belirlenen kontrol grubuna sadece deyimlerin anlamları verilerek deyim öğretimi yapılmıştır, deney grubuna ise deyim anlamlarının yanı sıra, resim ve hikaye ile desteklenen öğretim yapılmıştır. Öntest ve sontest olarak testlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda resim ve hikaye destekli deyim öğretiminin geleneksel deyim öğretiminden daha olumlu sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır.

Arnoud ve Savignon (1997), araştırmalarında yabancı dil öğrencilerinin seyrek kullanılan sözcükleri ve anlaşılması güç olan deyimleri nasıl öğrendiklerini belirlemeye çalışmışlardır. Sayıları 236 olan, tamamı Frankofon deney grubu denekleri, üniversite 1. sınıftan başlayarak kariyer sahibi öğretim elemanlarına kadar kişilerden seçilmiştir. Deney grubu, başlangıç seviyesinden başlayarak 4 farklı seviyeye bölünmüştür. Kontrol grubu ise İngilizce'yi ana dil olarak konuşan ve mezun olmamış 57 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada seyrek kullanılan İngilizce sözcüklerin ve anlaşılması güç olan deyimlerin pasif öğrenimini belirlemek için ölçme araçları olarak çoktan seçmeli ve evet/hayır yanıtı testler kullanılmıştır. Deneklerin tamamına, her biri 60 madde içeren, biri seyrek kullanılan sözcüklerle, diğeri zor anlaşılan deyimlerle ilgili iki test uygulanmıştır. Testlerin uygulamasından sonra elde edilen verilere göre şunlar bulgulanmıştır: en ileri seviyede, 10 yıldan fazla İngilizce öğrenimi görenler, zor anlaşılan deyimlerle ilgili anadil yetkinliğini gösterememişlerdir, seyrek kullanılan sözcüklerde ise anadil yetkinliğini elde etmişlerdir.

Aghbar (1990) kalıplaşmış sözlerin, kullanımının dil yeterliliğın önemli bir bileşeni olduğu ve gerek anadil gerekse yabancı dil olarak İngilizce edincinin

değerlendirilmesinde göz önüne alınması gerektiği varsayımına dayandırdığı araştırmasında üç grupta çalışmıştır. Birinci grup, 27 üniversite İngilizce öğretim elemanından; ikinci grup, 44 1. ve 2. sınıf Amerikalı üniversite öğrencisinden; üçüncü grup İngilizce'yi yabancı dil olarak ileri seviyede öğrenen ve üniversiteye yeni girmiş 97 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Deneklere, her birinde fiil ve isim bulunan kalıplaşmış ifadeleri içeren 50 tümceden oluşturulmuş yazılı bir test uygulamıştır. Testte yer alan her ifadede fiil verilmeyip, yerine boşluk bırakılmıştır. Deneklerden bağlama göre boşluğa gelebilecek en uygun fiili bulmaları ve yazmaları istenmiştir. Beklendiği gibi, teste öğretim elemanları en sık kullanılan ve en uygun cevapları vermiştir. Amerikalı öğrenciler daha yaygın olarak kullanılan deyimleri cevaplamış, fakat daha formal olan kombinasyonlara daha az aşinalık göstermişlerdir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler, en az bilinen ve az uygun cevaplar vermişlerdir.

Cuozzo (2003), çalışmasında deyimlerin konuşmacılar tarafından nasıl algılandığını incelemiştir. Yaşları 20-25 arasında üniversite öğrencileri olan deneklerin toplam sayısı 90 olarak belirlenmiş, her bir değişken için 30 kişilik grup kullanılmıştır. Araştırmacı, günlük konuşmalarda, dergi, gazete ve diğer medya araçlarında sıkça kullanılan deyimleri analiz ederek 600 deyim seçmiştir. Seçilen deyimlerin arasında en bilinenlerin hangileri olduğunu tespit etmek için, deyimlerin bilinme derecesi, kullanım sıklığı, deyimlerin gerçek ve mecazi anlamları arasındaki uzaklık gibi üç değişkeni dikkate alarak 50 deyimden oluşan ölçme testi hazırlamıştır. İstatistiksel analizler sonucunda, eylem içermeyen deyimler, en sık kullanılanlar olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda bu deyimlerin anlamları en açık olanlar olduğu (gerçek ve mecazi anlam arasındaki mesafe en az) ve anlamlarının içerdiği sözcüklerin anlamlarından çıkartılabileceği ortaya konulmuştur.

Allen (1995), çalışmasında simgesel jestlerin Fransızca deyimlerin zihinsel temsillerini geliştirme ve zihinsel girişi üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma, üç gruba ayrılmış birinci dönem Fransızca dersi alan 112 üniversite öğrencisi (52 erkek, 60 kız) ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplu, öntest-sontest araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın denencesi simgesel jestlerin Fransızca deyimlerle eşzamanlı olarak öğretilmesi ile deyimlerin bellekte daha uzun süre kaldıkları ve daha sonra hatırlamada, daha kolay geri getirildikleri üzerinde kurulmuştur. Deney öncesi ve sonrası 50 deyimle ilgili öntest-sontest uygulanmıştır. Elde edilen bulgular

ANOVA varians analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre simgesel jestlerle birlikte deyim öğretimi gören grup, diğer gruplara göre anlamlı bir şekilde daha az deyim unutmuştur. Araştırmada ayrıca, daha sonra işlenmiş bir bağlamda jestlerin, içselleştirme sürecinde kodlamayı ve harita oluşturmayı kolaylaştırdıkları, ve böylelikle deyimleri zihinde tutmada ve hatırlamada bağlamın etkisi kanıtlanmıştır.

Irujo (1984), araştırmasında ikinci dil öğrenenlerin ikinci dildeki deyimleri anlama ve kullanma süreçlerinde anadil bilgilerini kullanıp kullanmadıkları konusunu incelemiştir. Çalışma grubu, ileri seviyede İngilizce öğrenen 24 Venezuelalı öğrenciden oluşturulmuştur. Denekler 12 kişilik 2 gruba ayrılmıştır. İkinci dilde hangi deyimlerin en doğru şekilde anlaşıldığını ve kullanıldığını, hangi deyimlerin olumsuz aktarım yapılmasına sebep olduğunu, öğrencilerin hangi bilinmeyen deyimleri kullanmak için hangi stratejileri kullandıklarını ve en iyi bilinen deyimlerin özelliklerinin neler olduğunu tespit etmek için gruplara farklı sırayla verilmiş çoktan seçmeli ve tanım testleri uygulanmıştır. Testlerin hazırlanmasında 15 tamamen eşdeğer, 15 benzer ve 15 tamamen farklı olan İngilizce ve İspanyolca deyimler kullanılmıştır. Deyimlerin anlamlarını bulma 4 şıklı testle, 45 deyim kullanımı ise boşluk doldurma testleri ile ölçülmüştür. Deyim türünün ve testlerin verilme sırasının sonuçları etkileme olasılığı görüldüğünden dolayı istatistiksel analizler her iki grup için ayrı yapılmıştır. 1. grup denekleri, deyimleri daha önce çoktan seçmeli testte görmüşlerdir, bu nedenle tercüme testinde öğrenme belirtileri göstermişlerdir. Sonuçlara göre her iki dilde aynı olan deyimlerin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşıldığı ve kullanıldığı, benzer olan deyimlerin aynı şekilde kolay anlaşılır ve kullanılır olduğu, ancak karıştırıldığı gözlenmiştir. İki dilde tamamen farklı olan deyimlerin en zor anlaşıldığı ve kullanıldığı, fakat benzer deyimlere göre daha az karıştırıldığı saptanmıştır. Denekler, bilmedikleri deyimleri kullanmak için hem dil içi hem dil dışı stratejilerden yararlanmışlardır. Her üç deyim grubu içinde en iyi bilinenlerin en sık kullanılanların, açık olanların, basit sözcük içeren ve basit yapıya sahip olanların olduğu belirlenmiştir. Deneklerin İngilizce deyimleri anlama ve kullanmada anadil bilgilerini kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Mäntylä (2004), araştırmasında İngilizce'yi yabancı dil olarak konuşanların bu dildeki deyimleri nasıl tanıdıklarını ve yorumladıklarını, farklı özelliklerine bağlı olarak deyimleri nasıl anlamlandırdıklarını araştırmıştır. Denek grubu 36 İngiliz ve

144 İngilizce konuşan Finlandiyalı üniversite öğrencisinden oluşturulmuştur. Ölçme aracı olarak 65 deyim içeren çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Sonuçlar, İngilizce deyimlerin Finlandiyalı öğrenciler için oldukça zor olduğunu, Fince’de tıpatıp karşılığı olan deyimlerin en kolay anlaşıldığını göstermiştir. Anadilde yardım arama eğilimi hatalı yorumlamalara yol açmıştır. İngilizce’yi anadil olarak konuşan öğrencilerin tepkisi ise, deyimleri anlamlandırma sürecinin karmaşık bir süreç olduğunu göstermiştir. Sözlüklere başvurulmasına rağmen, deyimlerin anlamları konusunda öğrenciler arasında fikir birliği sağlanamamıştır.

Onursal (1999), nitel çalışmasında yabancı dil olarak Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin deyimleri nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını araştırmıştır. Hacettepe Üniversitesi Fransız Dili Eğitim Anabilim Dalı 2. sınıf öğrencilerinden seçilen 33 kişilik bir grupla çeşitli zamanlarda toplam olarak 8 ders saati boyunca, amaca yönelik olarak hazırlanmış uygulama ve alıştırma yapılmıştır. Öğrencilerin deyimleri ne ölçüde anlayabildiklerini, anlamlarını nasıl bulduklarını, hangilerinin anlamlarını çözebildiklerini, kendi dillerindeki deyimlerden yola çıkarak ne ölçüde anlamlandırabildiklerini görmeye yönelik olarak yapılan uygulama ve alıştırma süresince öğrencilerin yanıtları değerlendirilerek öğretim/öğrenim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve kolaylıklar saptanmıştır. İki dilin deyimleri arasında bulunan, “gösteren” ve “gösterilen” benzerliğinin Fransızca deyimlerin anlaşılmasında kolaylık sağladığı; Türkçe deyimlerle gösterenleri benzeyen, ancak gösterilenleri farklı olan deyimlerde, Fransızca deyimleri anlamada ana dile bağlı olarak karıştırma ve yanılma meydana geldiği, tamamen farklı olan deyimlerin anlamlarının ise bulunamadığı saptanmıştır.

Cronk ve Schweigert (1992), araştırmalarında deyimlerin denekler tarafından bilinmesinin ve deyimlerin düz anlam taşımalarının, deyim içeren tümceleri okuma süresine etkisini ayrı ayrı ve etkileşimli olarak incelemiştir. Çalışma, yaşları 18- 21 arasında değişen İngilizce’yi anadil olarak konuşan cinsiyet ve ırklarına göre ayrılmış 24 denekle yapılmıştır. Ölçme aracı olarak anlamları düz anlamdan mecazi anlama kadar değişen toplam 40 deyim ve deyim içermeyen 20 kontrol tümcesi kullanılmıştır. Deyimler anlamlarının mecazilik derecesine göre 4 kategoriye ayrılmıştır, her bir kategori 10 deyimden oluşmuştur. Mecazi anlamı olan deyimler, birinde düz anlamıyla, diğerinde mecazi anlamıyla iki tümce içerisinde kullanılmıştır. Toplamda 60 tane oluşturulan tümceler seçkisiz bir şekilde her bir

deneğe verilmiş ve bireysel değerlendirme yapılmıştır. Her bir denek için hece temel alınarak, tümce okuma süresi belirlenmiş ve anlama birimi olarak kabul edilmiştir. Deyimlerin denekler tarafından biliniyor olması okuma süresini önemli ölçüde etkilemiştir. Bilinen deyimleri içeren tümceler, bilinmeyen deyimleri içeren tümcelerden daha hızlı okunmuştur. Buna ek olarak düz anlama yakın anlam taşıyan deyimleri içeren tümceler de hızlı okunmuştur. Deyim içeren tümceleri okuma süresinin, deyimlerin bilinme ve düz anlamlarının derecesine bağlı olduğu bulgulanmıştır.

Deyim öğretimi ve deyimlerin algılanmasıyla ilgili araştırmalar özetlendiğinde, şu bulgular ortaya çıkmıştır:

Liontas (1999); ikinci dilde okurların, bağlamsal bilgiden, sözcük ve deyim tanıma stratejilerinden, şekil ve şemalardan yararlanarak metinlerde deyimleri bulmada başarılı olduklarını; anadil ve ikinci dilde eşdeğer olan deyimleri, kısmi benzer olanlara ve benzemeyenlere oranla daha hızlı işlediklerini ve kavradıklarını bulgulanmıştır. Öрге (2003), resim ve hikaye destekli deyim öğretiminin geleneksel deyim öğretiminden daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya çıkarmıştır. Arnoud ve Savignon (1997) 10 yıldan fazla İngilizce öğrenenlerin zor anlaşılan deyimlerle ilgili anadil yetkinliğini gösteremediklerini, seyrek kullanılan sözcüklerde ise anadil yetkinliğini elde ettiklerini belirlemiştir. Aghbar (1990), kalıplaşmış sözlerin kullanımının dil yeterliliğinin önemli bir bileşeni olduğunu kanıtlamıştır.

Cuozzo (2003), eylem içermeyen deyimlerin, en sık kullanılanlar olduğunu, aynı zamanda bu deyimlerin anlamları en açık olanlar olduğunu ortaya koymuştur. Allen (1995) simgesel jestlerle birlikte deyim öğretiminin, deyimlerin bellekte tutulmasını olumlu etkilediğini saptamıştır. Cronk ve Schweigert (1992), deyimlerin denekler tarafından biliniyor olmasının, okuma süresini önemli ölçüde etkilediğini bulgulanmıştır.

Irujo (1984), anadil ve yabancı dilde aynı olan deyimlerin kolay anlaşıldığını ve kullanıldığını, benzer olan deyimlerin aynı şekilde kolay anlaşıldığını ve kullanıldığını ancak karıştırıldığını, tamamen farklı olan deyimlerin en zor anlaşıldığını ve kullanıldığını fakat benzer deyimlere göre daha az karıştırıldığını ve deneklerin anadil bilgilerinden yararlandıklarını saptamıştır. Aynı şekilde Onursal (1999), anadil ve yabancı dilde benzer deyimlerin anlaşılmasının kolay olduğunu,

kısmen benzer olanlarda karışma ve yanılma meydana geldiğini, farklı olanların da algılanmadığını bulgulamıştır. Mäntylä (2004), anadilde tıpatıp karşılığı olan deyimlerin en kolay anlaşıldığını, anadilde yardım arama eğiliminin hatalı yorumlamalara yol açtığını bulgulamıştır.

1.1.7.2. Deyim Öğretimine İlişkin Geliştirilen Öneriler

Bu alt başlıkta deyimlerin sistematik bir şekilde öğretilmesine yönelik yeni öğretim teknikleri ve materyallerin geliştirilmesiyle ilgili yapılan öneriler verilmiştir.

Topçu (1999), çalışmasında Fransızca Yabancı Dil Öğretiminde deyimlerin öğretilmesine yönelik olarak Fransızca ve Türkçe deyimlerin belli ölçütlere göre karşılaştırmalı incelemesini yapmıştır. Karşılaştırmalı inceleme sonrasında, öğretilecek deyimlerin benzerlik, kolaylık ve dilbilgisel kurallara uygunluk gibi ölçütlere uyarak seçilmesini, öğretim yaklaşımı olarak da bağlamsal ve karşılaştırma-çeviri yöntemleri önermiştir.

Doğru (2004), çalışmasında yabancı dil olarak Arapça öğretiminde deyim öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine dair pratik bir model önerisi sunmuştur. Önerdiği modele göre deyim öğretiminin gerçekleşebilmesi için öğrenciler belli bir temel dil potansiyeline sahip olmalıdır. Deyim öğretimi basitten zora doğru, aşamalı olmalı, hazırlama, öğretim ve ödev aşamalarını içererek öğrenciyi pasif rolden aktif role getirecek şekilde yapılmalıdır.

Topçu (2002), çalışmasında basında deyimlerin kullanım sıklığına, kullanma nedenlerine ve işlevlerine değinmiştir. Cumhuriyet, Radikal ve Hürriyet gibi ulusal gazetelerinin 1999-2000 yılları arasında çıkmış olan sayılarını deyim kullanımı açısından incelemiştir. Basında yer alan Türkçe deyimleri derleyerek bağlama göre bu deyimlerin işlevlerini analiz etmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen sınıflarda kullanımlarına ilişkin öneriler geliştirmiştir. Deyim öğretiminde uygulamaya yönelik geliştirdiği egzersiz türlerini şöyle sınıflamıştır: bir bölümü eksik verilen deyimden eksik bölümünü öğrencinin tamamlamasını isteme; deyimlerin anlamlarını tek sözcükle ifade etme; Türkçe deyimlerin Türkçe diğer eşanlamlılarını bulma; Türkçe deyimleri Fransızca deyimlerle karşılaştırma uygulamaları.

McDevit (1993), çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde deyim öğretim materyallerinin ve etkin deyim öğretim stratejilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Başlangıç seviyede İngilizce konuşanlara Amerikan deyimleri

öğretilmesi ve bu deyimlerin doğru bir şekilde kullanılmasına yönelik materyal geliştirme ve ölçme-değerlendirme gerçekleştirmiştir. Öğretici video oyununun temelini oluşturacak 25 deyim seçilmiştir. Video oyunu, deyimlerin doğru kullanıldığı durumları, deyimlerin ne anlama gelebileceklerini ve gerçekte ne anlama geldikleri konusunda drama yoluyla yapılan yorumları içermektedir. Araştırmacı, seçilen yöntem ile öğrenciler ve öğretmenler için küçük gruplar içerisinde yapılabilecek alıştırma örnekleri modelleri oluşturulabileceğini ifade etmiştir.

Li (2003) çalışmasında deyim ve atasözleri de dahil mecazi ifadelerin sistematik bir şekilde öğretilmesine yönelik kavramsal mecaz ve imaj-şema temelli yeni bir yaklaşımı incelemiştir. Yaklaşım, deyim ve atasözleri de dahil mecazi ifadeler gibi dilsel ifadelerin yüzeysel yapılarına ve deneyime de dayanarak oluşturulan 4 seviyeli hiyerarşik bir yapı içermektedir. Seviyeler; deneyim elde etme, imaj-şema, kavramsal mecaz ve dil ifadeleri (mecazi ifadeler, deyim, atasözleri) aşamalarından oluşmaktadır. Söz konusu yaklaşımın etkililiği Çin’de 400 den fazla üniversite öğrencisi üzerinde yapılan 5 çalışmayla sınanmıştır. Çalışmanın her birinde öntest, son test, anket ve bir hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına dayanarak araştırmacı, bu yaklaşımın yabancı dil ve ikinci dilde genel olarak sözcük, özel olarak da mecazi ifade, deyim ve atasözleri öğretiminde kullanımını önermiştir.

Deyim öğretimine ilişkin olarak geliştirilen öneriler şöyle özetlenebilir: Topçu (1999)’nun anadil ve yabancı dil deyimlerinin belli ölçütlere dayalı karşılaştırmalı incelemesi sonrasında deyim öğretimi önerisi; Doğru (2004) deyim öğretiminin aşamalı olması ve öğrencinin aktif role getirilmesinin gerekliliği önerisi; Topçu (2002), basında kullanılan deyimlerin, kullanım sıklığına, kullanılma nedenlerine ve işlevlerine göre yapılan çözümlemesine dayanan öğretimi önerisi; McDevit (1993), deyim öğretim materyallerinin ve etkin deyim öğretim stratejilerinin geliştirilmesi gerektiği önerisi; Li (2003) deyim öğretimine yönelik kavramsal mecaz ve imaj-şema temelli yeni bir yaklaşım önerisi.

1.1.7.3. Okuduğunu Anlamayla İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu alt başlıkta; metin türlerinin, metinlerde yer alan farklı tür ek bilgilerin, bilişsel, bilişüstü stratejilerin ve şema kullanımının, sözcük bilgisinin, sözcük ve anlamlı öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin sahip oldukları ön bilgilerinin, okuma

modellerinin yabancı ve anadilde okuduğunu anlamaya etkisini, yeni sözcüklerin anlamlarını tahmin etmede bağlamın etkisini incelemeye yönelik araştırmalara değinilmiştir.

Alidib (2004)'in çalışmasında, başlangıç ve orta seviye yabancı dil Fransızca öğretiminde metin türlerinin okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Denekler Ohio devlet üniversitesi Fransızca programı başlangıç ve orta seviyede Fransızca sınıfları öğrencilerinden seçilmiştir. İki gruptaki deneklerin tamamı 20. yüzyıl Fransız edebiyatından biri bir oyundan, diğeri bir romandan alınan iki pasaj okumuşlardır. Her pasajın okunuşundan sonra öğrencilerden anadillerinde bir serbest hatırlama yazısı yazmaları istenmiştir. Öğrencilere ait 48 hatırlama yazısı, ağırlıklı edat analiz sistemi kullanılarak puanlanmış ve elde edilen notlara ANOVA varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmada: a. metin türü- oyun, roman; b. dil öğretim seviyesi- Fr.102, 104; c. öğrencinin öğretmen tarafından belirlenmiş akademik başarı notu- mükemmel, iyi, zayıf gibi değişkenler kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okuduğunu anlama üzerinde metin türü ve sınıf performans seviyesi belirgin bir etki göstermiştir, fakat öğretim seviyesi belirgin bir etki göstermemiştir.

Etsey (2004), araştırmasında okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin anlama, anlama sürecini denetleme becerilerine ve strateji kullanımına etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplu araştırma modelinde denekler İngilizce'yi okulda öğrenen ilk okul 6. sınıf Gana öğrencilerinden seçilmiştir. Üç ay sürmüş olan deneysel işlemin hemen bitiminde ve 4 ay sonrasında sontest ve tekrar sontest uygulanmıştır. Okuduğunu anlamayı ölçen araçlardan ve öğrencilerle bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Bulgulara göre çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinde deney ve kontrol grupları öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiş, ancak yapılandırılmış ve daha yüksek seviyede düşünme etkinlikleri gerektiren sorularda, deney grubundaki öğrencilerin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında deney grubundaki öğrencilerin puanları lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Park (2005), araştırmasında metinlerde yer alan farklı tür ek bilgilerin ikinci dilde okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Farklı seviyede ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin metinde yer alan farklı ek bilgilerden yararlanıp yararlanmadıklarını araştırmıştır. İkinci dil olarak İngilizce öğrenen 61 öğrenciden,

dil yeterlilik düzeylerine göre alt seviye ve ileri seviye olarak iki grup oluşturulmuştur. Her iki düzeydeki denekler daha sonra kendi içinde iki deney (sözcük grubu, metin yapısı grubu) ve bir kontrol grubuna ayrılmıştır. Pasajın okunmasından sonra öğrencilerden metne başvurmadan, hatırladıklarını yazmaları istenmiştir. Sonuçlara göre ileri seviyedeki öğrenciler, beklendiği gibi ikinci dilde okumada metin yapısıyla ilgili ek bilgilerden daha çok yararlanmışlar, beklentilerin aksine daha alt seviyedeki öğrenciler de metin yapısıyla ilgili ek bilgilerden, ayrıca sözcük ek bilgilerinden de yararlanmışlardır.

Kuzu (2004), çalışmasında metindilbilim tabanlı bilişsel bir okuma modeli olan Etkileşimsel Model'e dayandırılan bir okuma öğretiminin, öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırma, Başkent Üniversitesi'nin Türk Dili dersi alan 1. sınıf öğrencileriyle 2002-2003 öğretim yılı Güz döneminde on haftayı kapsayan bir süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmada deneysel model olarak "Kontrol Gruplu Ön Test ve Son Test Modeli" kullanılmıştır. Deney grubu 29, kontrol grubu 26 öğrenciden oluşturulmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve okuma becerisinin kavrama ve uygulama düzeyini ölçen, kısa yanıtli 20 sorudan oluşan "Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı" ile elde edilmiştir. Ölçme aracı, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tümüne öntest ve sontest şeklinde, deneysel işlemin başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuş ve çalışmanın denenceleri doğrulanmıştır. Etkileşimsel Model'in öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" ve "uygulama" düzeyindeki kazanımları ve okuduğunu anlama becerisini bütünleyen kazanımları edindirmede (toplam erişide) geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Robinson (2005), deneysel olmayan çok değişkenli korelasyon çalışmasında, sözcük bilgisi, sesli okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sorusu: "Sözcük bilgisi, sesli okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki nedir?" olmuştur. Örneklem, Alaska'da 450 ilköğretim 3.sınıf öğrencisinden 51 denek seçilerek oluşturulmuştur. Sözcük bilgisi, akıcılık, okuduğunu anlama ve okuma edimi değerlendirme ölçütlerine göre elde edilen veriler, öğrenci katılımı, öğrencilerin öğretmen tarafından sıralamaları, sınıf gözlemleri ve ülke çapında okuma süreci değerlendirme verileri de dikkate alınarak

analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları; sözcük bilgisi, sesli okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasında, bu yapıların değerlendirildiği ölçütlere dayanarak orta seviyede bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Pan (2005), çalışmasında etkili okuma stratejileri ve şema kullanımı öğretiminin öğrencilerin yabancı dil İngilizce’de okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deneysel çalışma, Tayvan Teknik Üniversitesi 1. sınıf öğrencilerinden oluşturulan 50 kişilik deney grubu ve 52 kişilik kontrol grubu ile gerçekleştirilmiştir. Strateji öğretiminin etkililiğini sınamak için öntest, sontest niteliğinde okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından haftada 100 dakika süreyle 4 ay boyunca etkili okuma stratejileri ve şema kullanımı öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubuna ise bir başka öğretim görevlisi tarafından geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemiyle öğretim yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre etkili okuma stratejileri ve şema kullanımı öğretiminin, okuduğunu anlama üzerine olumlu etkisi belirlenmiştir.

Stahl (2003), 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada sözcük öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Sözcük öğretiminden önce yapılan öntest niteliğindeki ölçme ve sözcük öğretimi sonrasında yapılan sontest niteliğindeki ölçme sonuçlarına göre sözcük öğretiminin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisinin olduğu bulgulanmıştır. Stahl sözcük bilgisi, sözcük zorluğu, tümce zorluğu ve okuduğunu anlama ölçümlerine dayanarak, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında yüksek korelasyon saptamış, gerek ön bilgilerin gerekse sözcük bilgisinin okuduğunu anlamak için önemli olduğunu ifade etmiştir (Robinson, 2005, 11-15).

Anderson ve Freebody (1981) çalışmalarında genel sözcük bilgisinin okunulan metni anlamaya etkisini incelemişlerdir. Deneysel olmayan araştırma, 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ancak sayıları belirtilmemiştir. Ölçme araçları olarak sözcükleri tanımayla ve söz dağarcığını tespit etmeye yönelik kontrol listeleri ve okuduğunu anlamaya yönelik çoktan seçmeli testler kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesinden sonra sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında yüksek korelasyon tespit edilmiştir. Araştırmacılar ulaşılan bulgulara dayanarak okunulan metni anlamak için genel sözcük bilgisinin tek belirleyici etken olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Bensoussan ve Laufer (1984) çalışmalarında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin bilinmeyen sözcükleri tahmin etmesinde bağlamın etkisinin olup olmadığını; daha da önemlisi, şayet varsa bunun ne derecede olduğunu araştırmışlardır. Deney grubunu 60 lise 1. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bir hafta arayla iki ölçme aracı uygulanmıştır. Birinci ölçme aracı olarak 70 sözcük içeren bir liste verilerek öğrencilerden bu sözcükleri anadillerine çevirmeleri ve sözcüklerle ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir. Bir hafta sonrasında öğrencilere aynı listenin kopyası ve buna ek olarak listede yer alan tüm sözcükleri içeren bir metin verilmiş ve öğrencilerden yine aynı işlemleri yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların analizlerine göre; bağlamın, soruları yanıtlama sürecinde %13, sözcükleri tahmin etme sürecinde %24 etki sağladığı sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar sözcük tahmini sırasında yapılan hatalardan birçoğunun biçimbilimsel zorluklardan, deyimlerden, çokanlamlı ve eşsesli sözcüklerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Lin (2002), deneysel olmayan çalışmasında ön bilgilerin okuduğunu anlama üzerinde etkisiyle ilgili öğrencilerin algılarını araştırmıştır. Araştırma Çin’de başlangıç 2. ve 3. seviyede yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 400 öğrenci ile yürütülmüştür. Envanterde bulunan çoktan seçmeli sorulara verdikleri yanıtların analizinden çıkan sonuçlara göre bu öğrencilerin; İngilizce sözcük bilgisinin okuduğunu anlamada kritik öneme sahip olduğuna inandıkları, dil bilgileri özellikle de İngilizce sözdizim ve biçimsel yapılarla ilgili bilgileri arttıkça, sözcük bilgisinin okuduğunu anlamadaki öneminin azaldığını, aynı zamanda da kavramsal ve sosyokültürel bilgilerin öneminin ise arttığını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Kıroğlu (2002), araştırmasında anlamlı öğrenme stratejilerinden oluşturulan SQ3R yönteminin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Deney deseni olarak “Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Modeli” kullanmıştır. Araştırmanın denekleri olan ortak zorunlu ders olarak İngilizce alan üniversite II.sınıf öğrencileri, deney ve kontrol gruplarına eş olasılıkla atanmıştır. Deney grubu 39, kontrol grubu 32 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubunda anlamlı öğrenme stratejilerinden oluşturulan SQ3R yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılarak öğretim yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına “İngilizce Okuduğunu Anlama Testi” ilk önce öntest olarak, daha sonra iki aylık denel işlemin sonunda SQ3R yönteminin okuduğunu anlamada etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla ikinci defa, aradan iki ay daha geçtikten sonra SQ3R yönteminin hatırlamaya etkisini test

etmek için üçüncü kez uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri sonucunda, SQ3R yönteminin uygulandığı grubun İngilizce okuduğunu anlama ve İngilizce metni hatırlama düzeyi ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun İngilizce okuduğunu anlama ve İngilizce metni hatırlama düzeyi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Qian (1999) sayı ve derinlik boyutunda sözcük bilgisinin okuduğunu anlamayla ilgili tahmin yürütme üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırmasını İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen 3000 ve üzeri sözcük bilen 80 üniversite öğrencisiyle yapmıştır. Ölçme araçları olarak sayı boyutunda sözcük bilgisi seviye testi (VS; Nation, 1990), yabancı dil olarak İngilizce'de okuduğunu anlama testleri (TOEFL; Read, 2000; Service, 1987), derinlik boyutunda sözcük bilgisiyle ilgili, bir sözcüğün diğer sözcük gruplarıyla ilişkisini bulma becerisini ölçen DVK testleri kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre sayı ve derinlik boyutunda sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında yüksek ve pozitif korelasyon bulgulanmıştır. Araştırmacının yorumları sayı ve derinlik boyutunda sözcük bilgisinin, okuduğunu anlama seviyesiyle ilgili tahmin yürütmede tek belirleyici etken olabileceği yönünde olmuştur.

Okuduğunu anlamayla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde anlamayı etkileyen farklı etkenlerin ele alındığı görülmüştür. Alidib (2004) okuduğunu anlama üzerinde; metin türü ve sınıf performans seviyesinin belirgin bir etki gösterdiğini, fakat öğretim seviyesinin belirgin bir etki göstermediğini bulgulanmıştır. Etsey (2004), okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin, yapılandırılmış ve daha yüksek seviyede düşünme etkinlikleri gerektiren sorularda etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Park (2005) metinlerde yer alan ek bilgilerin ikinci dilde okuduğunu anlamaya etkisini incelemiş, ileri seviyedeki öğrencilerin metin yapısıyla ilgili ek bilgilerden daha çok yararlandıklarını, daha alt seviyedeki öğrencilerin de metin yapısıyla ilgili ek bilgilerin yanı sıra sözcük ek bilgilerinden de yararlandıklarını bulgulanmıştır.

Kuzu (2004) Etkileşimsel Model'in öğrencilere okuduğunu anlama becerisini edindirmede geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu saptamıştır. Kiroğlu (2002) araştırmasında anlamlı öğrenme stratejilerinden oluşturulan SQ3R yönteminin İngilizce okuduğunu anlamada etkili olduğunu bulgulanmıştır. Pan (2005), etkili okuma stratejileri ve şema kullanımı öğretiminin, okuduğunu anlama üzerine olumlu etkisini belirlemiştir. Bensoussan ve Laufer (1984), bağlamın soruları yanıtlama

sürecinde %13, sözcükleri tahmin etme sürecinde %24 etki sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Lin (2002), öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisinin okuduğunu anlamada kritik önemine ilişkin inançlarını araştırmıştır. Robinson (2005) sözcük bilgisi, sesli okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasında orta seviyede bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Stahl (2003) sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında yüksek korelasyon saptamış, gerek ön bilgilerin gerekse sözcük bilgisinin okuduğunu anlamak için önemli olduğunu ifade etmiştir. Anderson ve Freebody (1981), genel sözcük bilgisinin okunulan metni anlamak için tek belirleyici etken olduğunu ileri sürmüşlerdir. Robinson (2005), sözcük bilgisi, sesli okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasında orta seviyede bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Qian (1999), sayı ve derinlik boyutunda sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında yüksek ve pozitif korelasyon bulgulamıştır.

Tez konusu çerçevesinde literatürün incelenmesi sonucunda ulaşılan kaynaklar yukarıda “Dil ve Dille İlgili Kavramlar”, “Deyimler ve Deyimlerle İlgili Kavramlar”, “Yabancı Dil Öğretimi”, “Çeviri ve Çeviri Eğitimi”, “Metin ve Metinle İlgili Kavramlar”, “Okuma Süreci ve Okuduğunu Anlama Kavramı” ve “İlgili Araştırmalar” başlıkları altında aktarılmaya ve özetlenmeye çalışılmıştır. Bunlara dayanarak araştırmanın önemi, oluşturulan ve araştırmada yanıtı aranan problem cümlesi ve denenceler aşağıda sunulmuştur.

1.1.8. Araştırmanın Önemi

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, ekonomik, politik, sosyal ve kültürel alanlarda artan uluslararası işbirliği iletişim aracı olan yabancı dillerin öğretime ve çeviri öğretime son derece önem kazandırmıştır. Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği’nin kuruluş felsefesi ve amaçlarına uygun olarak birden çok yabancı dil öğrenimini teşvik etmektedir. Öte yandan Avrupa Birliği’nin ilkelerine göre her üye ülkenin dili resmi dil olarak kabul edilmekte, resmi toplantı ve dokümanlar bir ülkenin dilinden üye olan diğer ülkelerin dillerine çevrilmektedir.

Yabancı dil ve çeviri öğretimi gereksinimlerinin arttığı bu ortamda ortaya çıkan yeni ya da gözden geçirilerek uygulamaya geçirilmesi düşünülen öğretim yöntemleri ve yaklaşımları söz konusudur. Yabancı dil öğretiminin tarihçesine bakıldığında sözcük

öğretiminin yeterince önemsenmediği, ancak günümüzde sözcükler ve sözcüklerin yanı sıra, kullanıldıkları toplumun dilsel ve kültürel yapısını yansıtan deyimlerin de ana dil ve hedef dil öğretiminde öğrenciler açısından kritik bir öneme sahip olduğu görülmüştür. Deyimler yabancı dil öğreniminde en zor öğrenilen, çeviri sürecinde çevrilmesi en zor, yabancı dildeki metinlerini anlamada ve o dili konuşanlarla iletişimde sorunlar yaratan dil öğeleri olarak tanımlanmıştır.

Bugüne kadar dünyada ve ülkemizde yabancı dil öğretiminde deyimlere pek yer verilmediği görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın herhangi bir dilin söz dağarcığında önemli yer tutan deyimlerin öğretiminin yabancı dil öğretimi ve çeviri eğitiminde hak ettiği önemi kazanması gerektiğini vurgulayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada deyimler, dil ve dilbilim, metin ve metindilbilim, yabancı dil öğretimi, çeviri eğitimi, okuduğunu anlama alanlarında literatür taraması yapılarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda bu alanlarda deyimlerin ne şekilde ele alındığı yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmanın ülkemizde az sayıda çalışma yapılan söz konusu alanlara kaynak oluşturacak nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın yabancı dil ve çeviri öğretiminde deyimlere, deyimlerle ilgili dil üstü bilgilerin kazandırılmasına, deyimleri tanıma, anlama, öğrenme, doğru kullanabilme ve çeviri sürecinde erek dile aktarma stratejilerinin geliştirilmesine daha çok önem verilmesi gerektiğini vurgulaması açısından bu alana katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Araştırma kapsamında geliştirilen deyim öğretimi planlarının yabancı dil öğretimi açısından fikir verici nitelikte olacağı, araştırma sonucu ulaşılan bulguların yabancı dil öğretimi ve çeviri eğitimi alanlarında deyim öğretimi teknikleri konusunda bir örnek oluşturacağı, ayrıca yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı ve bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.9. Problem Cümlesi

Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde uygulanan deyim öğretiminin öğrencilerin yazılı metinleri anlama becerilerine etkisi var mıdır?

1.1.10. Denenceler

Problem cümlesi aşağıdaki denenceler ile test edilmiştir:

Deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin;

Denence 1. yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 2. yazılı metinlerdeki ana karakteri becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 3. yazılı metinleri anlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 4. deyimleri hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak denel işlem sonrasında kullanılan Eşleştirme Testi 1'den aldıkları eylem içeren ve eylem içermeyen deyimleri hatırlama becerisi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Denence 5. deyimleri hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak denel işlem sonrasında kullanılan Eşleştirme Testi 2'den aldıkları tümce bağlamı içerisinde ve tümce bağlamı olmadan verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.1.11. Sayıtlar

Araştırmanın başlıca sayıtları şöyledir:

1. Denekler kendilerine verilen ölçme ve değerlendirme araçlarını içtenlikle işaretleyip doldurmuş ve sorulara samimi yanıtlar vermişlerdir.
2. Denekler denel işlemi boyunca okul yönetimince belirlenmiş olan (% 70) devam zorunluluğu süresine uymuşlardır.

1.1.12. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 2006-2007 Bahar dönemi İtalyanca Çeviri dersine devam eden 4. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırmada, deneklerin yazınsal metinleri anlama becerilerinin ölçümü araştırmacı tarafından hazırlanan tek özgün metin ile sınırlı tutulmuştur.
3. Araştırmada yazınsal metinleri anlama becerisinin ölçümü seçilen özgün metnin 340 sözcük içeren bir bölümü ile sınırlı tutulmuştur.
4. İtalyanca çeviri dersinde yapılmış olan deyim öğretimi, 174 deyim kapsamıştır.

1.1.13. Tanımlar

Deyim öğretimi: Yabancı bir dili bir bütün olarak kavramayı sağlayan, çağdaş öğrenme kuramları dikkate alınarak çeşitli teknikler kullanılarak yapılan, hem sözcükler hem de sözcükten daha büyük birimler olarak ele alınan deyimlerin anlamlarının öğretilmesine yönelik öğretimdir (Abisamra, 2002a; Mäntylä, 2004).

Yazınsal metin: Sözcüklerin, herkesin bildiği alışılmış anlamlarıyla kullanılmadığı, günlük dilin söz değerlerine yeni anlamlar yüklenerek bunların anlam sınırlarını genişletilerek, değişmeceli, eğretilmeli kullanımlarla okurun görme, işitme, dokunma koklama duygularını devindirecek biçimde kullanıldığı metindir (Özdemir, 1995).

Anlama: Yazılı materyallerin anlamını kavramayı, yazarın ne demek istediğini anlamayı içeren; okuma eylemiyle ortaya konulan, dilin içeriğiyle ilgili, dilsel, bilişsel ve duyuşsal etkenlere bağlı, bilinçli stratejiler gerektiren karmaşık psikolojik bir süreçtir (Cardona, 2005; Sheng, 2000).

İtalyanca Çeviri Dersi: Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı'nda Fransızca ve İngilizce dillerinden sonra çeviriye yönelik 3. yabancı dil öğretimi kapsamında yer alan ve 2. sınıftan (haftalık 2 saat) başlayarak 3. ve 4. sınıflarda (haftalık 4 saat) devam eden derstir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, denel işlem basamakları, ölçme araçlarının geliştirilmesi, deyim öğretimine yönelik ders planlarının hazırlanması, ölçme araçlarının ve ders planlarının uygulanması, araştırma sürecinde izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ile Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri Dersinde uygulanan deyim öğretiminin yazılı metinleri anlama üzerindeki etkisi sınanmıştır.

Araştırmada tek değişkenli “tek grup öntest-sontest” deneme modeli kullanılmıştır. Karasar (2003, 87), deneme modellerini “neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleri” olarak tanımlar. Erden (1998, 48), deneysel yöntemin genellikle ürünün, erişimin ve öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesinde kullanıldığını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan grup sayısı, kontrol önlemleri ve bağımlı değişken üzerinde yapılan gözlemlerin zaman ve sayısı dikkate alınarak Campbell ve Stanley tarafından geliştirilen ve uygulamalarda büyük kabul görmüş sınıflamaya göre deneme modelleri: deneme öncesi (pre-experimental); gerçek deneme (true-experimental) ve yarı deneme (quasi-experimental) modelleri olarak üç grupta ele alınmaktadır. Deneme öncesi modellerin gerçek anlamda bir deneme modeli niteliği taşımadığı, bunların bilimsel değerlerinin çok sınırlı olduğu, gerçek ve yarı-gerçek modellerinin daha iyi anlaşılmasını sağladıkları için incelendikleri ileri sürülür. “Tek grup öntest-sontest” modeli de deneme öncesi modeller arasında gösterilmektedir (Karasar, 2003, 95-96).

Büyüköztürk ve diğ. (2008, 142), “Tek grup öntest-sontest” deseni, iç geçerliliği tehdit eden faktörlerin kontrol edilememesi ve seçkisizliğin olmaması nedeniyle

zayıf deneysel desen olarak adlandırmışlardır. Yazarların ifadelerine göre bu desende seçkisizlik ve eşleştirme yoktur, deneysel işlemin etkisi aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak tek bir grup üzerinde test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak elde edilip öntest ve sontest değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilir.

Karasar (2003, 94), tek değişkenli modellerde, bir anda denenmek istenen bir tek bağımsız değişken olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada, “bağımlı değişken üzerindeki etkisinin öğrenilmek istendiği uyarıcı değişken” (Karasar, 2003, 61) olarak tanımlanan bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Diğer bir deyişle, deneme öncesi modellerden “tek grup öntest-sontest” modeli kullanılarak bağımsız değişken deyim öğretiminin, bağımlı değişken olan metinleri anlama üzerindeki etkisi sınanmıştır.

“Tek grup öntest-sontest” deneme öncesi modelinin simgesel görünümü Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Tek Grup ÖnTest-SonTest Modelin Simgesel Görünümü

<i>Grup</i>	<i>ÖnTest</i>	<i>Denel İşlem</i>	<i>SonTest</i>
G1	Ö1	Deyim Öğretimi	S1

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere G1 simgesi, denel işlemin uygulanacağı grubu; Ö1 simgesi, gruba denel işlem öncesi uygulanan öntesti; S1 simgesi ise gruba denel işlem sonrası uygulanan sontesti ifade etmektedir.

Karasar (2003, 96)’ın ifadesine göre, deneme öncesi modellerden “tek grup öntest-sontest” modelinde gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır, hem deney öncesi (öntest) hem de deney sonrası (sontest) ölçmeler yapılır ve modelde $S1 > Ö1$ olması halinin “denel işleminden”den dolayı olduğu kabul edilir. Ancak, Büyüköztürk ve diğ. (2008, 143), desen dikkate alındığında öntest ve sontestin karşılaştırılması sonrası bulunan farkın her zaman deneysel işlemin uygulamasından kaynaklanacağını söylemenin mümkün olmadığını, bunu söyleyebilmek için deneyde kontrol grubunun olması gerektiğini ve sonuçların karşılaştırılması ile daha kesin yorumlar yapma olanağı elde edileceğini ifade etmişlerdir.

Bu bağlamda, bu araştırmada çalışma grubuna denel işlemin başında öntest olarak Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı uygulanmıştır. Denel işlem, gruba 14 ders saati boyunca uygulanan deyim öğretiminden oluşmuştur. Denel işlemin etkisini sınamak üzere, denel işlemin sonunda sontest olarak Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı, Eşleştirme Testi 1 ve Eşleştirme Testi 2 uygulanmıştır.

2.2. Değişkenler

Araştırmanın problem cümlesine göre bağımsız değişkeni deyim öğretimi, bağımlı değişkeni ise yazılı metinleri anlama becerisidir. Araştırmanın beş denencesine ilişkin bağımsız ve bağımlı değişkenler ayrıntılı olarak Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2: Araştırmanın Değişkenleri

	<i>Bağımsız Değişkenler</i>	<i>Bağımlı Değişkenler</i>
Problem cümlesi	Deyim öğretimi	Metinleri anlama becerisi
1.Denence	Deyim öğretimi	Yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma becerisi
2.Denence	Deyim öğretimi	Yazılı metinlerdeki ana karakteri betimleme becerisi
3.Denence	Deyim öğretimi	Yazılı metinleri anlama becerisi
4.Denence	Deyim öğretimi	Eylem içermeyen ve eylem içeren deyimleri hatırlama becerisi
5.Denence	Deyim öğretimi	Bağlam olmadan ve bağlam içerisinde verilen deyimleri hatırlama becerisi

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere araştırmada bağımsız değişken deyim öğretimi, bağımlı değişkenler 1. denence için yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma becerisi; 2. denence için yazılı metinlerdeki ana karakteri betimleme becerisi; 3. denence için yazılı metinleri anlama becerisi; 4. denence için eylem içermeyen ve eylem içeren deyimleri hatırlama becerisi; 5. denence için bağlam olmadan ve bağlam içerisinde verilen deyimleri hatırlama becerisi’dir.

2.3. Çalışma Grubu

Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersini alan öğrencilerle yürütülmüştür. Sınıf, 17 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3: Çalışma Grubu: Yaş ve Cinsiyete Göre Frekans

	<i>21 yaş</i>		<i>22 yaş</i>		<i>23 yaş</i>		<i>24 yaş</i>		<i>25 yaş</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>K</i>	<i>E</i>	<i>K</i>	<i>E</i>	<i>K</i>	<i>E</i>	<i>K</i>	<i>E</i>	<i>K</i>	<i>E</i>	<i>K</i>	<i>E</i>
f	-	1	2	-	8	3	-	1	2	-	12	5

Tablo 2.3'te yer alan verilere göre 17 denekten oluşan çalışma grubundaki kız öğrencilerin sayısı 12, erkek öğrencilerin sayısı 5'tir. Deneklerin yaşları ve cinsiyetleri şöyledir: 21 yaş - 1 erkek, 22 yaş - 2 kız, 23 yaş - 8 kız ve 3 erkek, 24 yaş - 1 erkek, 25 yaş - 2 kız.

2.4. Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada çalışma grubuna Öğrenci Kişisel Bilgi Formu, Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı, Eşleştirme Testi 1 ve Eşleştirme Testi 2 uygulanmıştır. Denencelerin sınanmasında kullanılan ölçme araçları, bu araçların kullanılma zamanı, veri türleri, testten alınabilecek en düşük ve en yüksek değerler Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4: Denencelere Yönelik Ölçme Araçları ve Özellikleri

<i>Denenceler</i>	<i>Ölçme Aracı</i>	<i>Ölçme Aracı Kullanım Zamanı</i>	<i>Veri Türü</i>	<i>Testten alınabilecek en düşük ve en yüksek değer</i>
1.Denence	Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı	Öntest/ Sontest	Sürekli	0-5
2.Denence	Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı	Öntest/ Sontest	Sürekli	0-5
3.Denence	Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı	Öntest/ Sontest	Sürekli	0-50

Tablo 2.4-devam

4.Denence	Eşleştirme Testi 1	Sontest	Sürekli	0-15/0-15
5.Denence	Eşleştirme Testi 2	Sontest	Sürekli	0-15/0-15

Tablo 2.4'te görüldüğü üzere araştırmanın 1., 2. ve 3. denencelerine yönelik Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı hazırlanmıştır. Geliştirilen bu araçta 1. ve 2. denenceler için birer soru, 3. denence için ise soruların tamamı veri toplamada dikkate alınmıştır; veriler sürekli, testten alınabilecek en düşük ve en yüksek değer 1. ve 2. denence için 0-5; 3. denence için 0-50 arasındır. Araştırmanın 4. denencesine yönelik Eşleştirme Testi 1; 5. denencesine yönelik Eşleştirme Testi 2 geliştirilmiş, veriler sürekli, her iki testten alınabilecek en düşük ve en yüksek değer 0-15/0-15 arasındır.

Formun ve ölçme araçlarının geliştirilmesi aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

2.4.1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunu tanımlamak amacıyla grupta yer alan öğrencilerin yaş ve cinsiyetle ilgili bilgilerinin belirlenmesine yönelik Liontas (1999)'ın uyguladığı anket formundan yararlanarak araştırmacının hazırladığı bilgi formudur (Ek 1).

2.4.2. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı

Araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü denencelerinin sınanması için veri toplamaya yönelik, yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma, ana karakteri betimleme, metinleri anlama becerilerini ölçmek amacıyla çalışma grubuna öntest ve sontest şeklinde araştırmanın başında ve sonunda 2 kez uygulanmak üzere açık uçlu 10 sorudan oluşan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek 2). Okuduğunu anlamayı ölçen bu aracın hazırlanmasında izlenen basamaklar aşağıda yer almaktadır.

1. Öncelikle çalışmanın amacına uygun olarak okuduğunu anlamaya yönelik ölçme yöntemleri ve okuduğunu anlayabilmeleri için öğrencilerin hangi kazanımlara sahip olmaları gerektiği incelenmiştir. Daha sonra bir metinde yer alan deyimlerin okur tarafından bilinip bilinmemesinin bu metnin anlama sürecini hangi aşamalarda

etkilediğini, yabancı dil öğretimi ve çeviri eğitimi alanlarında deyimlerin öğretimiyle ilgili amaçların neler olduğu literatürden tespit edilmeye çalışılmıştır.

Van Dijk (1997, 81)'e göre okuduğunu anlama süreci esnasında sırasıyla sözcükleri tanıma, denenceler kurma, denenceleri ilişkilendirme, makroyapıları oluşturma, fikirleri ilişkilendirme işlemleri gerçekleşmektedir. Okuduğunu anlama için gerekli olan ilk basamak; sözcükleri tanıma - ki buraya sözcükler olarak ele alınması gerektiği öne sürülen deyimler de dahil edilmektedir - gerçekleşmezse diğer aşamalar da kesintiye uğrar. Başka bir deyişle bir metni anlama sürecinde daha ilk aşamada, sözcükleri tanıma aşamasında, deyimleri tanıma gerçekleşmezse denence kurma, bunları ilişkilendirme ve diğer aşamalar sağlıklı bir şekilde gerçekleşmez. Cardona (2005)'ya göre bir yabancı dilde “girdi”nin anlaşılabilirliği içerikteki sözcük yoğunluğuna ve bilinmeyen sözcüklerin yüzdesine bağlıdır, metnin içeriği anlaşıldığında biçimi ve yapısı da anlaşılır. Krashen (1982), biçimsel, sözdizimsel ve metinsel yapıya ulaşmak için sözcüksel seviyede anlamamanın önemini vurgulamıştır. Anderson ve Lynch (1988'den aktaran Cardona, 2005) okuduğunu anlamayı etkileyen üç temel etkenden birinin dil sistemi ile ilgili bilgilerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Heaton (1988, 105-107), okuduğunu anlamayı ölçme işleminin okuma etkinliğinin içerdiği alt becerilere göre yapılabileceğini belirtmiştir. Bu alt becerileri; sözcük ve sözcük gruplarını tanıma, sözcükleri anlama, açık olan bilgiyi anlama, tümce içinde bağlantıları anlama, metnin parçaları arasında bağlantıları anlama, zamansal ve uzamsal bağlantıları ve fikirlerin ardılığını anlama olarak belirlemiştir.

Akmar (1999), anlama sürecinin üç seviyede - düzenleme, yorumlama, eleştirel-gerçekleştiğini ve bir yabancı dilde okuduğunu anlamayı ölçmenin bu üç seviyeye göre yapılması gerektiğini de eklemiştir.

2. Okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik araçların hazırlanması aşamasında uygun metni seçmek, metinde kullanılan dilin öğrenci seviyesine uygunluğunu tespit etmek, ölçme aracının metnin her paragrafındaki bilgileri kapsayıp kapsamadığı kontrol etmek, yapılması gereken işlemlerdir (Akmar, 1999).

Özgünlük, uzunluk ve zorluk açısından uygun, ölçme aracı yer alacak soruların hazırlanmasında dikkate alınacak bir metin seçilmiştir. Metnin özgün olmasına önem verilmiş, bu nedenle ölçme aracının içerdiği soruların hazırlanmasında metin olarak

özgün olmasının yanı sıra çok sayıda deyim içermesi nedeniyle İtalyan yazar Giovanni Verga'nın hikaye kitabı *Novelle Rusticane*'den *La Roba* adlı hikaye kullanılmıştır. Yazar ve hikaye hakkında bilgiler Ek 3'te verilmiştir.

Cardona (2005), derinlemesine anlamayı sağlayan dikkat süreçlerini olumlu bir şekilde etkilemesi için metnin seçiminin öğrencilerin seviyesine ve ilgilerine uygun ve güdüleyici olması gerektiğini ifade etmiştir. Seçilen metnin öğrencilerin seviyesine uygun hale getirebilmesi amacıyla Minciarelli ve Comodi (2005)'nin İtalyanca'yı yabancı dil olarak öğrenenler için en zor olan öğelerini sıralayışına göre metnin çözümlemesi yapılmıştır (Ek 4). Metnin çözümlemesi sonucu ortaya çıkan bulgulara göre öğrencilerin deyimler dışında bilmedikleri dil öğeleriyle ilgili çalışma öncesi öğretim etkinlikleri düzenlenmiştir. Amaç deyimler dışında bilinmeyen öğeleri en aza indirgeyerek metni anlama sürecinde sadece deyimlerin etkisini ölçebilmektir. Metnin içerdiği deyimler ve anlamları da Ek 4'te yer almaktadır.

Hikayenin uzunluğu ve okuduğunu anlamayı ölçmek için ayrılacak zaman kısıtlaması nedeniyle kısa bir metin oluşturma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Heaton (1988) yabancı dilde okuduğunu anlamayı ölçmek için - kesin olmamakla birlikte - orta seviyede yaklaşık olarak 300, ileri seviyede yaklaşık olarak 400 sözcük içeren metinler kullanabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle okuduğunu anlamayı ölçmek için; anadili İtalyanca olan iki Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim görevlisi, bir İstanbul Üniversitesi okutmanı toplam üç uzman tarafından söz konusu hikayeden toplam olarak 340 sözcük içeren bir bölüm oluşturulmuştur (Ek 2). Anlamayı ölçmek amacıyla hazırlanan metin bölümü, Comodi (1995)'nin belirttiği gibi metnin bağdaşıklılığı ve tutarlılığı bozulmayacak şekilde hikayeden seçilmiştir.

3. Metin seçildikten sonra, seçilen metne ilişkin araştırmacı tarafından okuduğunu anlamayı ölçen açık uçlu 10 soru hazırlanmış ve deneysel sürecin başında ve sonunda uygulanacak olan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı geliştirilmiştir.

Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'nda yer alan açık uçlu sorular, Sheng (2000)'in okuduğunu anlamada düz ve mecazi anlamlara yönelik ölçme önerileri, Heaton (1988)'in İngilizce'de okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik belirlediği sınav türleri; Delisle (2001)'nin çeviri amaçlı metin çözümlemesinde metni anlamaya yönelik olarak oluşturduğu sorular ve Akmar (1999)'in düz anlam, yorumlama

düzeyi, eleştirel seviye olarak tanımladığı anlama sürecinin üç seviyesi dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'nın içerdiği soruların Bloom ve arkadaşlarının bilişsel alan taksonomisine göre dağılımı 2 Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim görevlisinin uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Dağılım Tablo 2.5'te verilmiştir.

Tablo 2.5: Soruların Bloom ve Arkadaşlarının Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Dağılımı

	<i>Bilgi</i>	<i>Kavrama</i>	<i>Uygulama</i>	<i>Analiz</i>	<i>Sentez</i>	<i>Değerlendirme</i>
Soru Sayısı	-	2	-	5	-	3

Tablo 2.5'te görüldüğü üzere ölçme aracında yer alan soruların Bloom ve arkadaşlarının bilişsel alan taksonomisine göre dağılımı şöyledir: kavrama düzeyi 2; analiz düzeyi 5; değerlendirme düzeyi 3 sorudan oluşmaktadır.

4. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'nda yer alan soruların sadece çeviri amaçlı İtalyanca metni anlamaya yönelik olacağı için, okuduğunu anlama'yı ölçen sorulara İtalyanca cevaplar istendiğinde bu ölçmeye yabancı dilde konuşma, yazma gibi becerilere bağlı faktörlerin eklenmesini önlemek amacıyla soruların ve cevapların Türkçe olmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür.

2.4.2.1. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı Geçerlik Çalışması

Büyüköztürk (2003, 161), kapsam geçerliğini “testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi” olarak tanımlar. Büyüköztürk (2003, 162), kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan birinin uzman görüşüne başvurmak olduğunu belirtmiştir. Uzmanların testin taslak formunda yer alan maddeleri kapsam geçerliği bakımından değerlendirmesi gerektiğini, uzmanların her bir sorunun geçerliği noktasında uyuşma düzeylerinin %90-100 olmasının beklendiğini ifade etmiştir.

Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'nın geçerliğini sağlamak amacıyla Fransızca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı 2005-2006 Bahar dönemi öğrencileri üzerinde ön deneme yapılmıştır. Ön deneme sonuçlarının ilgili uzmanlarca değerlendirilmesi sonrası ölçek için kullanılan metnin değiştirilmesi

kararlaştırılmış, ancak lme aracında yer alan soruların sistematigi uygun görülmüş ve seçilecek yeni metin için kullanılması öngörülmüştür.

Seçilen yeni metin çerçevesinde Okuduğunu Anlama Becerisi lme Aracı'nda yer alan açık uçlu sorular ve Okuduğunu Anlama Becerisi lme Aracı Puanlama Anahtarı (Ek 5) araştırmacı tarafından hazırlanmış, daha sonra da iki Yıldız Teknik niversitesi ğretim görevlisi, bir İstanbul niversitesi okutmanı toplam 3 uzman tarafından kapsam geçerliliği açısından incelenmiştir. Okuduğunu Anlama Becerisi lme Aracı'nda yer alan 10 açık uçlu sorunun tamamı kapsam geçerliliği bakımından değerlendirilerek uzmanlarca uygun görülmüştür. Uygun grlen soruların puanlamasına ilişkin Okuduğunu Anlama Becerisi lme Aracı Puanlama Anahtarı'nın da düzeltilerek kullanılması kararlaştırılmıştır.

2.4.2.2. Okuduğunu Anlama Becerisi lme Aracı Güvenirlik alışması

lme araçlarının güvenirliğini incelemeye değerlendirmeciler arası tutarlılık yöntemi kullanılır. Bu yöntem, çok sayıda objenin belli bir özelliğe ne derece sahip olduklarına ilişkin iki veya daha fazla bağımsız gözlemcinin verdikleri puanların güvenirliğini incelemeye kullanılır. Öğrencilerin açık uçlu soruya verdikleri cevapların iki uzman tarafından belirlenmiş ölçütlere göre puanlandırılması durumunda, puanların güvenirliği için değerlendirmeciler arası uyuma bakılmalıdır. Puanlar arasında tutarlılık varsa öğrencilerin puanları iki değerlendirmecinin puanlarının ortalaması alınarak öğrencilerin başarı puanlarının tahmini olarak kullanılabilir (Büyüköztürk, diğ., 2008, 101-103).

Okuduğunu Anlama Becerisi lme Aracı'nın ntest ve sontest uygulamasından sonra öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı ve 2 Yıldız Teknik niversitesi ğretim görevlisi, toplam 3 uzman tarafından Okuduğunu Anlama Becerisi lme Aracı Puanlama Anahtarı'ndan yararlanılarak bağımsız bir şekilde puanlanmıştır. Her bir uzmanın değerlendirmesinden elde edilen puanların arasında tutarlılığın olup olmadığına bakılmıştır. Bu işlem için U1, U2 ve U3 olarak adlandırılan uzmanların öğrencilerin açık uçlu soru yanıtlarına verdikleri puanlar ayrı ayrı ele alınarak güvenirlik tahmini işlemleri için, iç tutarlılık yöntemi olarak da bilinen madde varyansına dayalı Cronbach Alpha analiz yöntemi uygulanmıştır.  uzmanın Okuduğunu Anlama Becerisi lme Aracı'nda yer alan açık uçlu soruların ğrenci yanıtlarına verdikleri puanlara ilişkin olarak elde edilen alfa katsayıları

analiz sonuçları ile karşılaştırılmış ve aralarında tutarlılığın olup olmadığına bakılmıştır.

Cronbach Alpha analiz yöntemi uygulamasından elde edilen Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı öntest-sontest puanlarının madde-toplam korelasyonları ve alfa katsayıları Tablo 2.6’da verilmiştir.

Tablo 2.6: Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı Öntest–Sontest Puanlarının Madde-Toplam Korelasyonları ve Alfa Katsayıları Analiz Sonuçları

Alfa Katsayıları										
Soru no	U1		U2		U3		Alfa		Madde Standart Alfa	
	öntest	sontest	öntest	sontest	öntest	sontest	öntest	sontest	öntest	sontest
1	0.95	0.98	0.97	0.96	0.95	0.93	0.97	0.97	0.98	0.97
2	0.98	0.92	0.98	0.93	0.97	0.90	0.98	0.94	0.99	0.94
3	0.91	0.91	0.91	0.91	0.90	0.90	0.92	0.94	0.93	0.94
4	0.93	0.96	0.92	0.94	0.93	0.95	0.95	0.97	0.96	0.97
5	0.99	0.96	0.98	0.93	0.98	0.96	0.99	0.97	0.99	0.97
6	0.98	0.93	0.97	0.95	0.94	0.94	0.98	0.94	0.98	0.94
7	0.99	1.00	0.99	1.00	1.00	1.00	0.99	1.00	0.99	1.00
8	0.95	0.96	0.97	0.93	0.93	0.96	0.97	0.97	0.97	0.97
9	0.93	0.95	0.95	0.99	0.91	0.93	0.95	0.98	0.95	0.97
10	0.94	0.99	0.91	0.94	0.94	0.94	0.95	0.97	0.96	0.97

Tablo 2.6 incelendiğine, Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı’nda yer alan sorulara ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtların U1, U2 ve U3 uzmanları tarafından yapılan puanlamalara göre hesaplanan alfa katsayıları 0.90’dan yüksektir.

Bu sonuç üç uzmanın yaptığı puanlama sonucu elde edilen puanlar arasında tutarlılığın sağlandığı yönünde yorumlanabilir. Dolayısıyla üç değerlendirmecinin puanlarının ortalaması öğrencilerin başarı puanları olarak kullanılabilir.

Yukarıda yapılan işlemlerle Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı’nın geçerliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

2.4.3. Eşleştirme Testi 1

Eşleştirme Testi 1, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin uygulanan deyim öğretiminden sonra eylem içermeyen ve eylem içeren deyimleri hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik sontest olarak kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Test, deyim öğretimi

etkinliklerinde öğretilen 174 deyim arasından seçilen, 15 eylem içermeyen ve 15 eylem içeren toplam 30 deyimden oluşturulmuştur. Test iki sütunlu tablo şeklinde hazırlanmıştır. Tablonun birinci sütununda deyimler, ikinci sütununda ise deyimlerin anlamları karışık bir sıra içerisinde verilmiştir. Deyimlerin sayısı 30, anlamların sayısı ise eşleştirme esnasında tesadüfî işlemlere fırsat vermemek amacıyla deyim sayısından 2 fazla olarak belirlenmiştir. Eşleştirme Testi 1'in açıklama kısmında da belirtildiği gibi öğrencilerden istenilen işlem, tablonun birinci sütununda yer alan deyimleri ikinci sütununda yer alan anlamlarıyla eşleştirmeleridir (Ek 6).

2.4.3.1. Eşleştirme Testi 1 Güvenirlik Çalışması

Büyüköztürk (2003, 163), güvenirlik tanımını “güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir” şeklinde yapmıştır. Tek uygulamaya dayalı ölçme araçlarında güvenirlik katsayısının hesaplanması Büyüköztürk ve diğ. (2008, 99)'e göre ölçme aracının çalışma grubuna uygulamasından elde edilen puanlar kullanılarak madde varyansına dayalı Cronbach Alpha analiz yöntemiyle gerçekleşir.

Eşleştirme Testi 1'in çalışma grubuna sontest olarak uygulanmasından elde edilen puanlar kullanılarak güvenirlik katsayısı madde varyansına dayalı Cronbach Alpha analiz yöntemiyle hesaplanmıştır.

Eşleştirme Testi 1'in güvenirlik katsayısı Tablo 2.7'de verilmiştir.

**Tablo 2.7: Eşleştirme Testi 1
Güvenirlik Katsayısı**

N	31
Cronbach Alfa	0.71

Tablo 2.7 incelendiğinde, Eşleştirme Testi 1'in güvenirlik Alfa katsayısının 0.71 yani 0.70'ten büyük olduğu görülmekte, bu sonuca göre de Eşleştirme Testi 1'in güvenirliğinin sağlandığı anlaşılmaktadır.

2.4.3.2. Eşleştirme Testi 1 Geçerlik Çalışması

Kapsam geçerliği “test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yansıtıyor mu?” sorusunun cevabıdır. Başarı testleri için belirtke tablosu hazırlamak kapsam geçerliği konusunda önemli ipuçları verir (Büyüköztürk, diğ., 2008, 107). Kapsam geçerliğini incelemede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır.

Uzmandan beklenen, testin taslak formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliği bakımından değerlendirmesidir (Büyüköztürk, 2003, 162).

Eşleştirme Testi 1, Cuozzo (2003), Liontas, (1999); Mäntylä, (2004); Irujo (1984)'nın çalışmalarından yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Testte yer alan deyimlerin tamamı sınıfta gerçekleştirilen deyim öğretimi etkinliklerinde yer almıştır.

Eşleştirme Testi 1'in kapsam geçerliğine yönelik olarak araştırmacı tarafından deyim öğretimi konuları çerçevesinde kazanım-sorular karşılaştırmasını içeren belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek 7). Eşleştirme Testi 1, eylem içeren ve eylem içermeyen deyimleri hatırlamaya yönelik olduğundan test maddeleri bilgi düzeyindedir. Ayrıca kapsam geçerliğini incelemek üzere araştırmacı tarafından oluşturulan test, anadilleri İtalyanca olan 2 Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim görevlisi, 1 İstanbul Üniversitesi okutmanı toplam 3 uzmana sunulmuştur. Uzmanların incelemesi sonucu Eşleştirme Testi 1'in geçerliği onaylanmış ve öğrencilere uygulanmasına karar verilmiştir.

Büyüköztürk (2003, 162), yapı geçerliğini “testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir” şeklinde tanımlamış ve yapı geçerliğini incelemek amacıyla iç tutarlılık analizinden de yararlanılabileceğini belirtilmiştir. Öte yandan Büyüköztürk ve diğ. (2008, 99), tek uygulamaya dayalı güvenilirlik tahmini işlemlerinin iç tutarlılık yöntemleri olarak da bilindiği ifade edilmiştir. Madde varyansına dayalı yöntemlerden Cronbach Alpha yöntemi bunlardan biridir. Bu nedenle, Eşleştirme Testi 1'in yapı geçerliğini incelemek amacıyla iç tutarlılık analizine yönelik Cronbach Alpha analiz yönteminden yararlanılmıştır.

Eşleştirme Testi 1'in çalışma grubuna uygulamasından sonra öğrencilerin aldıkları puanlar hesaplanmış ve elde edilen puanlar kullanılarak Cronbach Alpha analiz yöntemiyle madde alfa katsayıları hesaplanmıştır. Eşleştirme Testi 1 madde alfa katsayıları analiz sonuçları Tablo 2.8'de verilmiştir.

Tablo 2.8: Eşleştirme Testi 1 Madde Alfa Katsayıları Analiz Sonuçları

Madde no	Alfa Katsayıları	Madde no	Alfa Katsayıları	Madde no	Alfa Katsayıları
1	0.71	11	0.70	21	0.71
2	0.72	12	0.71	22	0.71
3	0.70	13	0.72	23	0.72
4	0.71	14	0.71	24	0.70
5	0.71	15	0.71	25	0.72
6	0.71	16	0.70	26	0.72
7	0.71	17	0.72	27	0.71
8	0.70	18	0.70	28	0.72
9	0.72	19	0.71	29	0.71
10	0.70	20	0.71	30	0.70

Tablo 2.8 incelendiğine, Eşleştirme Testi 1 maddelerin tamamı için madde alfa katsayılarının değeri 0.70'ye eşit veya 0.70'dan yüksek oldukları görülmüştür.

Yukarıda yapılan işlemlerle Eşleştirme Testi 1'in geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış görünmektedir.

2.4.4. Eşleştirme Testi 2

Eşleştirme Testi 2, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, uygulanan deyim öğretiminden sonra bağlam olmadan ve bağlam içerisinde verilen deyimleri hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik, sontest olarak kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Test, düzenlenen deyim öğretimi etkinliklerinde öğretilen 174 deyimden seçilen 15 deyimden oluşturulmuştur. Test, iki sütunlu tablo şeklinde hazırlanmıştır. Tablonun birinci sütununda deyimler, ikinci sütununda ise deyimlerin anlamları karışık bir sıra içerisinde verilmiştir. Deyimlerin sayısı 15, anlamların sayısı ise eşleştirme esnasında tesadüfî işlemlere fırsat vermemek amacıyla deyim sayısından 2 fazla olarak belirlenmiştir. Eşleştirme Testi 2'in açıklama kısmında da belirtildiği gibi öğrencilerden testi iki aşamada yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilerden tablonun birinci sütununda ve birinci aşamada bağlam olmadan, ikinci aşamada tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri, tablonun ikinci sütununda yer alan anlamlarıyla eşleştirmeleri istenmiştir (Ek 8).

2.4.4.1. Eşleştirme Testi 2 Güvenirlik Çalışması

Eşleştirme Testi 1'in güvenilirlik katsayısı hesaplamasında dikkate alınan gerekçeler Eşleştirme Testi 2'nin güvenilirlik katsayısı hesaplamasında da dikkate alınmıştır.

Eşleştirme Testi 2'nin çalışma grubuna bir kez, sontest olarak uygulanmasından elde edilen puanlar kullanılarak güvenilirlik katsayısı madde varyansına dayalı Cronbach Alpha analiz yöntemiyle hesaplanmıştır.

Eşleştirme Testi 2'nin güvenilirlik katsayısı Tablo 2.9'da verilmiştir.

**Tablo 2.9: Eşleştirme Testi 2
Güvenirlik Katsayısı**

N	31
Cronbach Alfa	0.73

Tablo 2.9 incelendiğinde, Eşleştirme Testi 2'nin güvenilirlik Alfa katsayısı 0.73 olduğu ve 0.70'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Eşleştirme Testi 2'nin güvenilirliği sağlanmış görünmektedir.

2.4.4.2. Eşleştirme Testi 2 Geçerlik Çalışması

Eşleştirme Testi 1'in geçerliğinin incelenmesinde izlenen yol Eşleştirme Testi 2'nin geçerliğinin incelenmesinde de izlenmiştir.

Eşleştirme Testi 2, Cuzzo (2003), Lontas, (1999); Mäntylä, (2004); Irujo (1984)'nın çalışmalarından yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Testte yer alan deyimlerin tamamı sınıfta gerçekleştirilen deyim öğretimi etkinliklerinde yer almıştır.

Eşleştirme Testi 2'nin kapsam geçerliğine yönelik olarak araştırmacı tarafından deyim öğretimi konuları çerçevesinde kazanım-sorular karşılaştırmasını içeren belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek 9). Eşleştirme Testi 2, bağlam olmadan ve bağlam içerisinde verilen deyimleri hatırlamaya yönelik olduğundan test maddeleri bilgi düzeyindedir. Ayrıca, kapsam geçerliğini incelemek üzere araştırmacı tarafından oluşturulan test, anadilleri İtalyanca olan ikisi Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim görevlisi, biri İstanbul Üniversitesi okutmanı üç uzmana sunulmuştur. Uzmanların incelemesi sonucu Eşleştirme Testi 2'nin geçerliği onaylanmış ve öğrencilere uygulanmasına karar verilmiştir.

Eşleştirme Testi 2'nin çalışma grubuna uygulamasından sonra öğrencilerin aldıkları puanlar hesaplanmış ve elde edilen puanlar kullanılarak Cronbach Alpha analiz yöntemiyle madde alfa katsayıları hesaplanmıştır. Eşleştirme Testi 2 madde alfa katsayıları analiz sonuçları Tablo 2.10'da verilmiştir.

Tablo 2.10: Eşleştirme Testi 2 Madde Alfa Katsayıları Analiz Sonuçları

Soru no	Alfa Katsayıları	Soru no	Alfa Katsayıları	Soru no	Alfa Katsayıları
1	0.73	11	0.73	21	0.71
2	0.73	12	0.72	22	0.72
3	0.72	13	0.73	23	0.71
4	0.72	14	0.72	24	0.72
5	0.72	15	0.71	25	0.72
6	0.72	16	0.72	26	0.72
7	0.72	17	0.72	27	0.72
8	0.72	18	0.71	28	0.73
9	0.72	19	0.71	29	0.73
10	0.73	20	0.71	30	0.72

Tablo 2.10 incelendiğine, Eşleştirme Testi 2 maddelerin tamamı için madde alfa katsayılarının değerinin 0.70'ten yüksek oldukları görülmüştür.

Yukarıda yapılan işlemlerle Eşleştirme Testi 2'nin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış görünmektedir.

2.5. Deyim Öğretimi Ders Planlarının Hazırlanması

Bu araştırmanın üzerinde odaklandığı olgu, deyim öğretimi uygulamasının Fransızca Mütercim-Tercümanlık 4. sınıf İtalyanca çeviri dersinde metinleri anlamaya etkisinin olup olmadığıdır. Bunun değerlendirilebilmesi için geliştirilen deyim öğretimi ders planları da bu noktada araştırmanın temel taşlarından birini oluşturmaktadır. Burada 4. sınıf İtalyanca çeviri dersinde uygulanan deyim öğretimi ders planlarının nasıl hazırlandığı aşamalarıyla birlikte ortaya konulmuştur.

1. Yabancı dil öğretimi ve çeviri eğitimi alanlarında deyim öğretimiyle ilgili kullanılan yaklaşımlar alan literatüründen tespit edilmeye çalışılmıştır. Yabancı dil deyim öğretimi planlarının dayandırıldığı yaklaşımlar İletişimsel ve Sözcüksel yaklaşımlardır. İletişimsel yaklaşıma göre deyimler, edimsel işlevleri olan bir kültürün ifadesi ve kavramlaştırma aracı olarak dikkate alınmıştır (Balboni, 2002, 60); Sözcüksel yaklaşım (Lexical Approach) sözcükleri ve söz öbeklerini dilin

yapısında, yabancı dil öğretiminde ve iletişimde yapı taşları olarak görür. Birkaç sözcüğün bir araya gelerek oluşturdukları “dil parçaları”nı söz dağarcığının en kritik öğeleri olarak kabul eder, yabancı dil öğretiminde deyimlerin rolünü önemser (Nattinger, DeCarrico, 1992; Schmitt, McCarthy, 1997).

2. Araştırmanın denel işlemini oluşturan deyim öğretiminin ders planları İletişimsel ve Sözcüksel yaklaşımlara dayandırılarak hazırlanmaya başlanmıştır. Uygulamada kullanılacak ders planlarının araştırmada kullanılacak ölçme araçlarıyla ve ölçülmek istenilen kavramsal yapılarla uyum içerisinde olması bir gereklilik durumudur. İçerik belirlendikten sonra da planlar için esas alınan yaklaşımın ilkelerine göre planlanan etkinlikler, kullanılacak öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ders planları içerisinde bütün ayrıntılarıyla ortaya konulmuştur. İçeriğin oluşturulma biçimi ve dayanakları aşağıda açıklanmıştır.

3. Deyim öğretiminin planlaması aşamasında önce içeriği oluşturacak yapıların belirlenmesi ve bu doğrultuda etkinliklerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Deyim öğretiminde içerik deyimler üzerine kuruludur. Bu doğrultuda içeriğin oluşturulmasında deyimlerle ilgili hangi konuların öğretilmesi ve öğretilecek deyimlerin hangi ölçütlere göre belirlenmesi gerektiği ön plana çıkmıştır. Deyimlerle ilgili işlenecek konular literatür incelendikten sonra belirlenmiştir. Deyim öğretiminde içeriğin oluşturulması deyimlerin kullanım sıklığına, yaygın şekilde kullanılışlarına, öğrenci seviyesi ve ihtiyaçlarına göre yapılmıştır (Portero, 2005, Willis, 1990’dan aktaran Richards, Rodgers, 2001, 135). Deyimlerin kullanım sıklığına, yaygın şekilde kullanımına göre seçilmesi daha önceden bunu yapan kaynaklardan yararlanılarak yapılmıştır. Aynı zamanda günlük dilde en sık kullanılan deyimler öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun bulunmuştur. Yararlanılan kaynaklar her ders planında belirtilmiştir. Deyimlerin seçimi, kaynaklardan yararlanılarak araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra anadili İtalyanca olan 2 öğretim görevlisine sunulmuş ve görüşleri istenmiştir. Öğretilmesi kararlaştırılan deyimler konularına göre sınıflandırılmıştır. İçeriği oluşturan konular şöyle belirlenmiştir:

a. Deyimlerle İlgili Temel Kavram ve Tanımlar; deyimlerin doğası, tanımları, kaynakları, işlevleri, özellikleri, sınıflandırılması ve kullanımları, diğer kalıplaşmış sözlerle ilişkileri, deyimler sözlükleri, deyimlerin çevrilebilirliği;

b. İnsan Bedeninin Parçalarının İsimlerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi;

- c. Günlük Dilde Sıkça Kullanılan ve Farklılık Kavramını İfade Eden İtalyanca Deyimlerin Öğretimi;
- d. Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi;
- e. Günlük Dilde Sıkça Kullanılan Fransızca Deyimlerden Yola Çıkarak İtalyanca Karşılıklarının Öğretimi. *Cuore* ve *Faccia* Anahtar Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi;
- f. Eylem İçermeyen, Mitoloji Kökenli İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. *El*, *Parmak* Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi;
- g. Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. *Göz*, *Burun*, *Ağız* Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi.

Konuların sayısı 7, her bir konu için ayrılan süre 2 ders saati olarak belirlenmiştir.

4. İçerik belirlendikten sonra, uzman görüşleri dikkate alınarak yabancı dilde ve çeviri eğitiminde deyim öğretimine ilişkin hedefler ve öğrencilere kazandırılmak istenilen kazanımlar belirlenmiştir. Genel olarak hedefler metin içinde deyimleri tanıma, deyimlerin anlamlarını bulma, İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme, İtalyanca ve Türkçe deyimleri karşılaştırma, deyimler ve çevirileriyle ilgili bilişüstü bilgiler edinme olarak belirtilmiş, Bloom ve arkadaşlarının geliştirdiği taksonomisindeki bilişsel alan: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme (Senemoğlu, 2000, 407) düzeylerine uygun bir şekilde sınıflandırılmıştır. Her ders için kazanımların aşamalılık ve ardışıklık özelliği de göz önünde bulundurulmuştur.

5.Yöntem ve teknikler, araç ve gereçler, çağdaş eğitim biliminin öngördüğü, deyim öğretimini etkin kılacak ve öğrencilerin öğretim sürecinde aktif katılımlarını sağlayacak şekilde düşünülmüştür. Literatürden yararlanılarak öğretim için deyimlerin sınıflandırılması içerdikleri anahtar sözcüğe ve ifade ettikleri kavramlara göre karşılaştırmalı olarak yapılmıştır. Deyim öğretiminde görsel, sözel ve çeviri tekniklerinin kullanımı öngörülmüştür. Etkinliklerin sıralanması ve sunumu öğrencilerin motivasyonunu artıracak, üretme etkinlikleri yapmalarını ve kontrollü öğrenmelerini sağlayacak şekilde yapılmaya çalışılmıştır (Portero, 2005). Ders planlarına göre derslerde kullanılacak egzersiz ve deyimleri içeren materyaller, literatür ve uzman görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır (Ek 12).

6. Deyim öğretimi uygulamasını gerçekleştirecek olan öğretim görevlisinin rolü:
- a. Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak uygun ortam yaratmalı;
 - b. Öğrencilerin kaşif olduklarını unutmamalı;
 - c. Deyim çözümlemenin farklı aşamalarında öğrenciye yardımcı olmalı (Willis, 1990'dan aktaran Richards, Rodgers, 2001, 135);
 - d. Öğrencilerin hatalarından yola çıkarak, açıklamalarıyla deyim bilgilerini genişletebilmeli (Lewis, 2000'den aktaran Richards, Rodgers, 2001, 138);
 - e. Sınıfta öğrencilerin dikkatini deyimlere çekerek, öğrenmelerini sağlamalı
 - f. Öğrencilerin sınıfta ve sınıf dışında kendi kendilerine deyimleri tanımalarını sağlayacak stratejiler belirtmeli (Woolard, 2000'den aktaran Richards, Rodgers, 2001, 137) şeklinde belirlenmiştir.

7. Deyim öğretimi uygulamasında öğrencinin rolü ise: Öğrenci sınıfta aktif olmalı, keşif yapmalı; deyimleri tanımak için söylem çözümlemesi yapmalı; deyimleri kendi kendine öğrenmeyi öğrenmeli; metinlerde deyimleri kendi başına keşfedebilmeli; ihtiyaçlarına göre deyim seçebilmeli (Richards, Rodgers, 2001, 135) şeklindedir.

8. Deyim öğretimi genel çerçeve içerisinde planlandıktan sonra ders planları hazırlanmıştır. Ders planları, tek ders olarak düşünülen iki ders saatinde işlenecek konularla ilgili hedef ve kazanımlar, bunlara ulaşmadaki yöntem ve teknikler, eğitim durumları, araç, gereç ve değerlendirme soruları belirtilerek araştırmacı ve ders sorumlusu öğretim görevlisi tarafından hazırlanmıştır. Ders planları iki şekilde hazırlanmıştır: ilki Demirel (2004, 18-19)'den yararlanılarak hazırlık, dersin işlenişi, değerlendirme ve planın işlenişine ilişkin görüşler aşamalarını gözeterek (Ek 10); diğeri de Demirel (2004, 36-37)'den yararlanılarak kazanımlar, içerik, yöntem ve teknikler, eğitim durumu ve değerlendirme basamakları gözetilerek sayfaya yatay olarak hazırlanmıştır (Ek 11).

Ders planları, eğitim bilimindeki çağdaş yaklaşımların gereksinimlerine göre: ön bilgileri hatırlatma, soru sorma, tahminde bulunma, tahminleri denetleme, bilgiyi tekrar etme, kavram haritaları oluşturma (Ek 12), karşılaştırma, özetleme, yorum getirme gibi bilişsel süreçlerle öğrencinin aktif katılımı sağlanacak şekilde hazırlanmaya çalışılmıştır.

7. İlk iki deyim öğretimi ders planı, önce Fransızca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı 2005-2006 Bahar dönemi öğrencilerine uygulanmıştır. Ön deneme niteliğinde

olan bu uygulama, sürelerin uygunluğu, kazanımların edindirilmesi, öğrenci katılımı, öğrencilerin öneri ve eleştirileri gibi konular göz önünde bulundurularak değerlendirilmiş ve değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerle birlikte ders planları son şekilleriyle uzman görüşleri doğrultusunda deney grubu üzerinde 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersi kapsamında uygulamaya konulmuştur.

2.6. Ölçme Araçlarının Uygulanması

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının uygulanması sırasıyla aşağıda verilmiştir.

2.6.1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu çalışma grubuna denel işlemin başında araştırmacı tarafından Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'yla birlikte sınıf ortamında uygulanmıştır.

2.6.2. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı

Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı çalışma grubuna öntest ve sontest şeklinde denel işlemin başında ve sonunda 2 kez olmak üzere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Denel işlemin başında ders saati içinde uygulanan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'yla birlikte Öğrenci Kişisel Bilgi Formu da uygulanmıştır. Bir sonraki derste denel işlemin uygulaması başlamıştır. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'nın sontest uygulaması, denel işlemin tamamlanmasından sonraki derste yapılmıştır.

Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'nın her iki uygulaması sırasında sınıfta tek dilli İtalyanca, iki dilli İtalyanca-Türkçe, İtalyanca-Fransızca ve İtalyanca deyimler sözlükleri bulundurulmuş ve öğrencilerin bu sözlüklerden yararlanmaları serbest bırakılmıştır. Öğrencilerin en fazla İtalyanca-Fransızca sözlüklerinden, daha sonra İtalyanca-Türkçe sözlüklerinden yararlandıkları, İtalyanca deyimler sözlüklerinden ise hiç yararlanmadıkları görülmüştür.

Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'nın öntest uygulamasında, öğrencilerin cevap kağıtlarının incelemesi sonucunda, soruları cevaplamak için metni okuma sırasında bilinmeyen sözcüklerin altını tek tek çizerek, sözlüklerden buldukları anlamlarını da üzerine yazdıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü, metinde bulunan deyimlerin içerdikleri sözcükleri ayrı sözcük olarak algıladıkları

anlaşılmıştır. Bu gözlemlere dayanarak, öğrencilerin İtalyanca metni okurken iç doğrultulu okuma modelini kullandıkları ifade edilebilir.

2.6.3. Eşleştirme Testi 1

Eşleştirme Testi 1, denel işlemin tamamlanmasından iki hafta sonra sontest şeklinde Eşleştirme Testi 2 ile birlikte araştırmacı tarafından sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulanması sırasında öğrencilere hiçbir sözlük kullanılmamıştır.

2.6.4. Eşleştirme Testi 2

Eşleştirme Testi 2, denel işlemin tamamlanmasından iki hafta sonra sontest şeklinde Eşleştirme Testi 1 ile birlikte araştırmacı tarafından sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulanması sırasında öğrencilere hiçbir sözlük kullanılmamıştır.

2.7. Deyim Öğretimi Ders Planlarının Uygulanması

Deyim öğretimini amaçlayan ders planlarının uygulanmasından önce Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'nın uygulandığı metnin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara göre öğrencilerin deyimler dışında bilmedikleri dil öğeleriyle ilgili çalışma öncesi öğretim etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu etkinliklerde metinde geçen zaman ve kiplerle ilgili hatırlatma uygulamaları, ayrıca metinde geçen tarımla ilgili bilinmeyen sözcüklerle alıştırma yapılmıştır. Denel işlem öncesi bu etkinlik, deyimler dışında bilinmeyen öğeleri en aza indirmek için düzenlenmiştir.

Öntest niteliğinde olan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı uygulandıktan sonraki derslerde denel işlem kapsamında hazırlanan deyim öğretimi ders planları uygulanmıştır. Uygulamalar, sırasıyla 2 ders saati araştırmacı ve 12 ders saati ders sorumlusu öğretim görevlisi tarafından, toplam 14 ders saati olmak üzere, 3,5 hafta süren bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Ders sorumlusu öğretim görevlisinin yürüttüğü etkinlikler boyunca araştırmacı sınıfta gözlemci olarak bulunmuştur. Deyim öğretimi etkinliklerinin uygulandığı süre içerisinde başka öğretim yapılmamıştır.

Deyim öğretimi hazırlanan ders planlarına göre yapılmıştır (Ek 10 ve Ek 11). Uygulama sırasında bireysel ve grup çalışmaları, anlatım ve tartışma yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilere dönüt verilmiş, gerektiğinde düzeltme sağlanmıştır.

Deyim öğretiminde anahtar sözcüğe göre kavram haritaları oluşturma, metin içerisinden deyim seçme, deyimleri anlamlarıyla eşleştirme, deyimlerin çevirisini yapma, İtalyanca, Fransızca ve Türkçe deyimleri karşılaştırma, deyimlerle tümceler oluşturma teknikleri kullanılmıştır.

Uygulamalar boyunca uygulamanın işleyişine ilişkin ders sorumlusunun belirttikleri görüşler Ek 13'te verilmiştir.

2.8. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen verilerin çözümlemesi aşamasında gerçekleştirilen tüm istatistiksel analizler SPSS 14.0 (Social Sciences Statistical Package) istatistik programında gerçekleştirilmiştir.

Denenceleri test etmek için parametrik olmayan testlerden İşaret Testi (Sign Test) ve İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Wilcoxon Signed Rank Test for Paried Samples) kullanılmıştır. Her iki test sonuçları aynı olduğundan bulgu ve yorumları içeren Bölüm III'te sadece İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına değinilmiştir. Ayrıca Betimsel İstatistik tekniği de kullanılmıştır.

Sosyal bilimlerde parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanamadığı durumlarda alternatif testler olarak ölçümlerin sürekliliğinin sağlandığı durumlarda gruplararası ya da gruplar içinde anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için, temelde ortanca testine dayanan parametrik olmayan istatistikler sıkça kullanılır. Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi, sadece farkın yönüyle değil, puanların sıra toplamlarını kullanarak miktarlarını da dikkate aldığından en güçlü parametrik olmayan istatistikler arasında yer alır. Eşleştirilmiş çiftler testi olarak da adlandırılan bu test, sosyal bilimlerde az denekli yürütülen grupları içi araştırmalarda, deneklerin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t-testinin yerine kullanılır. Eşleştirilmiş iki grup üzerinde ya da aynı denekler üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlere, başka bir deyişle ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk, 2003, 139, 156-157).

Büyüköztürk (2003, 156-157), Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi ya da eşleştirilmiş çiftler testinin, ilişkili iki ölçüm setine ait n tane sürekli fark puanı olduğu; puanların elde edildiği bağımlı değişkenin, en az aralık ölçeğinde olduğu varsayımlarına dayalı olduğunu ifade etmiştir. Z-test istatistiği kullanılan bu teknikte analiz, fark

puanlarının küçükten büyüğe doğru, 1'den başlayarak işaretine dikkat etmeksizin sıra sayılarının verilmesi temeline dayanır. Daha sonra “+” ve “-” işaretli olan fark puanlarının sıra sayıları toplanır, aynı puanlar analiz dışı tutulur ve analiz küçük olan sıra toplamaları üzerine kurulur. Test edilen durumun aslında, bu iki sıra sayısının toplamı arasındaki farkın olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2003, 156-157).

Verileri betimleme sürecinde, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlayan Betimsel İstatistik tekniği, öntest-sontest puan ortalamaları, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri saptamakta kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2003, 5-21).

3. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen bulgular ortaya konmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın beş denencesine ilişkin bulgu ve yorumlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci denencesi, “Deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı’ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde kurulmuştur.

Birinci araştırma denencesinin sınanabilmesi için Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı’nın öntest ve sontest uygulamasında, öğrencilerin ölçme aracının 7. sorusuna verdikleri yanıtlar, araştırmacı ve iki Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim görevlisi, toplam üç uzman tarafından daha önce hazırlanan puanlama anahtarına göre değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. Yapılan güvenirlik çalışması sonucunda üç uzmanın verdiği puanların ortalamaları alınarak öğrencilerin nihai puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan Betimleyici İstatistik ve İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu şekilde İtalyanca Çeviri dersinde deyim öğretimi uygulamasının öğrencilerin yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma becerileri öntest ve sontest puanları ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için uygulanan Betimleyici İstatistik değerleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Yazılı Metinlerde Mecazi Dili Tanıma ve Anlamlandırma Becerileri Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici İstatistik Sonuçları

<i>Betimleyici İstatistik</i>					
	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>
Öntest	17	0.81	0.73	0.00	2.00
Sontest	17	3.59	1.42	1.00	5.00

Tablo 3.1’de verilen öntest puanları ortalaması 0.81, sontest puanları ortalaması 3.59’dur. Öntest puanları ortalaması ve sontest puanları ortalaması karşılaştırıldığında sontest puanları ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir ($3.59 > 0.81$).

Yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma becerileri öntest ve sontest puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2:Yazılı Metinlerde Mecazi Dili Tanıma Becerileri ve Anlamlandırma Becerileri Öntest-Sontest Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Sontest-Öntest</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>Asymp. Sig. (2-tailed) p</i>
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.53 (*)	0.00
Pozitif Sıra	16	8.50	136.00		
Eşit	1				
Toplam	17				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Negatif sıra: sontest < öntest; Pozitif sıra: sontest > öntest; Eşit: öntest = sontest

Tablo 3.2’de verilen analiz sonuçları, yazılı metinlerde mecazi dili tanıma becerileri ve anlamlandırma becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0.01$). Sontest puanları öntest puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Bu bulgulara göre, deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı’ndan aldıkları sontest puanları öntest puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda araştırmanın birinci denencesi doğrulanmıştır. Bir başka deyişle, deyim öğretimi uygulamasının öğrencilerin yazılı

metinlerde mecazi dili tanıma becerilerini ve anlamlandırma becerilerini geliştirmede; öte yandan deyim öğretimiyle sağlanan deyim bilgisinin okuduğunu anlama sürecinin ilk aşaması sayılabilecek mecazi dili tanıma ve anlamlandırma aşamasında etkili olabileceği söylenebilir. Bunu daha kesin bir şekilde söyleyebilmek için araştırma modelinin kontrol gruplu olması gerekir.

Ayrıca, araştırmanın birinci denencesine ilişkin bulgular; Cacciari ve Corradini (2005)'nin deyimlerin hem sözcük hem de sözcükten daha büyük parçalar olarak davrandıkları; Van Dijk (1997, 81'den aktaran, Riva, 2006)'in sözcükleri tanıma aşamasının okuduğunu anlama sürecinin ilk aşamasını oluşturduğu yönündeki görüşlerine dayanarak değerlendirilebilir. Bu durumda deyimler sözcükler olarak, mecazi dili tanıma ve anlamlandırma aşaması da sözcük tanıma ve anlamlandırma aşaması olarak ele alınabilir.

Bu sayıtlıya dayanarak, alandaki literatür tarandığında sözcük bazında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin; Stahl (2003), sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında yüksek korelasyon saptamış, sözcük bilgisinin okuduğunu anlamak için önemli olduğunu ifade etmiştir. Qian (1999), sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında yüksek ve pozitif korelasyon bulgulamıştır. Robinson (2005), sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında orta seviyede bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Dolayısıyla, araştırmanın birinci denencesi kapsamında ulaşılan bulgular ilgili literatür ışığında değerlendirildiğinde; deyim öğretimiyle sağlanan deyim bilgisinin okuduğunu anlama sürecinin ilk aşaması sayılabilecek mecazi dili tanıma ve anlamlandırma aşamasında etkili olabileceği söylenebilir.

3.2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci denencesi, “Deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, yazılı metinlerdeki ana karakteri becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı’ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde kurulmuştur.

İkinci araştırma denencesinin sınanabilmesi için Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı’nın öntest ve sontest uygulamasında, öğrencilerin ölçme aracının 10. sorusuna verdikleri yanıtlar araştırmacı ve iki Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim görevlisi,

toplam üç uzman tarafından daha önce hazırlanan puanlama anahtarına göre değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışması sonrasında üç uzmanın verdiği puanların ortalamaları alınarak öğrencilerin nihai puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan Betimleyici İstatistik ve İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu şekilde İtalyanca Çeviri dersinde deyim öğretimi uygulamasının öğrencilerin yazılı metinlerdeki ana karakteri betimleme becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yazılı metinlerdeki ana karakteri betimleme becerileri öntest ve sontest puanları ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için uygulanan Betimleyici İstatistik değerleri Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3: Yazılı Metinlerdeki Ana Karakteri Betimleme Becerileri Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici İstatistik Sonuçları

<i>Betimleyici İstatistik</i>					
	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
Öntest	17	1.06	0.69	0.00	2.33
Sontest	17	2.14	1.32	0.00	5.00

Tablo 3.3'te verilen öntest puanları ortalaması 1.06; sontest puanları ortalaması 2.14'dur. Öntest puanları ortalaması ve sontest puanları ortalaması karşılaştırıldığında sontest puanları ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir ($2.14 > 1.06$).

Yazılı metinlerdeki ana karakteri betimleme becerileri öntest ve sontest puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Yazılı Metinlerdeki Ana Karakteri Betimleme Becerileri Öntest-Sontest Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Sontest-Öntest</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	1	12.00	12.00	-3,06(*)	0.00
Pozitif Sıra	16	8.81	141.00		
Eşit	0				
Toplam	17				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Negatif sıra: sontest < öntest; Pozitif sıra: sontest > öntest; Eşit: öntest = sontest

Tablo 3.4'te verilen analiz sonuçları, yazılı metinlerdeki ana karakteri betimleme becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0.01$). Sontest puanları öntest puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Bu bulgulara göre, deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, yazılı metinlerde ana karakteri betimleme becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı'ndan aldıkları sontest puanları öntest puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda araştırmanın ikinci denencesi doğrulanmıştır. Bir başka deyişle, deyim öğretimi uygulamasının öğrencilerin yazılı metinlerde ana karakteri betimleme becerilerini geliştirmede, öte yandan deyim öğretimiyle sağlanan deyim bilgisinin okuduğunu anlama sürecinde etkili olabileceği söylenebilir. Bunu daha kesin bir şekilde söyleyebilmek için araştırma modelinin kontrol gruplu olması gerekir.

Ayrıca, araştırmanın ikinci denencesine ilişkin bulgular; Cacciari ve Corradini (2005)'nin deyimlerin hem sözcük hem de sözcükten daha büyük parçalar olarak davrandıkları yönündeki görüşlerine dayanarak değerlendirilebilir. Bu durumda deyimler sözcükler olarak ele alınabilir. Bu sayılıya dayanarak, alandaki literatür tarandığında sözcük bazında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin; Stahl (1999, 14-19) sözcük bilgisi olmadan yapıların anlaşılamadığını belirtmiştir. Stahl (2003), sözcük bilgisinin okuduğunu anlamak için önemli olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla, araştırmanın ikinci denencesi kapsamında ulaşılan bulgular ilgili literatür ışığında değerlendirildiğinde; deyim öğretimiyle sağlanan deyim bilgisinin okuduğunu anlama sürecinde etkili olabileceği söylenebilir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü denencesi, “Deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, yazılı metinleri anlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı’ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde kurulmuştur.

Üçüncü araştırma denencesinin sınanabilmesi için Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı’nın öntest ve sontest uygulamasında, öğrencilerin ölçme aracının tüm sorularına verdikleri yanıtlar araştırmacı ve iki Yıldız Teknik Üniversitesi öğretim görevlisi, toplam üç uzman tarafından daha önce hazırlanan puanlama anahtarına göre değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışması sonrasında üç uzmanın verdiği puanların ortalamaları alınarak öğrencilerin nihai puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan Betimleyici İstatistik ve İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu şekilde İtalyanca Çeviri dersinde deyim öğretimi uygulamasının öğrencilerin yazılı metinleri anlama becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yazılı metinleri anlama becerileri öntest ve sontest puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için uygulanan Betimleyici İstatistik değerleri Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5: Yazılı Metinleri Anlama Becerileri Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici İstatistik Sonuçları

<i>Betimleyici İstatistik</i>									
Soru	N	Ortalama		Std. Sapma		Minimum		Maksimum	
		öntest	sontest	öntest	sontest	öntest	sontest	öntest	sontest
1	17	1.55	3.04	1.03	1.36	0.00	0.00	3.67	4.67
2	17	2.95	3.60	1.37	1.16	0.67	1.33	4.67	5.00
3	17	1.70	2.28	0.63	0.94	0.83	1.00	2.67	4.33
4	17	1.46	2.02	0.78	1.03	0.00	0.50	2.83	3.83
5	17	0.81	1.67	0.96	0.93	0.00	0.00	3.00	3.33
6	17	3.18	3.97	1.18	0.89	0.83	1.67	4.33	5.00
7	17	0.81	3.59	0.73	1.42	0.00	1.00	2.00	5.00
8	17	2.33	2.81	1.16	1.30	0.00	0.00	3.83	4.50
9	17	1.89	3.74	0.90	0.94	0.67	2.33	4.33	4.83
10	17	1.06	2.14	0.69	1.32	0.00	0.00	2.33	5.00

Tablo 3.5’te verilen öntest puanları ortalaması ve sontest puanları ortalaması karşılaştırıldığında sontest puanları ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir (3.04 >1.55; 3.60 >2.95; 2.28 >1.70; 2.02 >1.46; 1.67 >0.81; 3.97 >3.18; 3.59 >0.81; 2.81 >2.33 ; 3.74 >1.89; 2.14 >1.06).

Yazılı metinleri anlama becerileri öntest ve sontest puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6: Yazılı Metinleri Anlama Becerileri Öntest-Sontest Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>ST1 - ÖT1</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	1	6.50	6.50	-3.32(*)	0.00
Pozitif Sıra	16	9.16	146.50		
Eşit	0				
Toplam	17				
<i>ST2 – ÖT2</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	2	7.00	14.00	-2.62(*)	0.01
Pozitif Sıra	13	8.15	106.00		
Eşit	2				
Toplam	17				
<i>ST3 – ÖT3</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	4	7.13	28.50	-2.27 (*)	0.02
Pozitif Sıra	13	9.58	124.50		
Eşit	0				
Toplam	17				
<i>ST4 – ÖT4</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	2	5.75	11.50	-2.58(*)	0.01
Pozitif Sıra	12	7.79	93.50		
Eşit	3				
Toplam	17				
<i>ST5 – ÖT5</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.30 (*)	0.00
Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
Eşit	3				
Toplam	17				
<i>ST6 – ÖT6</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.42(*)	0.00
Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
Eşit	2				
Toplam	17				
<i>ST7 – ÖT7</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.53 (*)	0.00

Tablo 3.6-devam

Pozitif Sıra	16	8.50	136.00		
Eşit	1				
Toplam	17				
<i>ST8 – ÖT8</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	1	11.00	11.00	-2.61 (*)	0.01
Pozitif Sıra	13	7.23	94.00		
Eşit	3				
Toplam	17				
<i>ST9 – ÖT9</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.52(*)	0.00
Pozitif Sıra	16	8.50	136.00		
Eşit	1				
Toplam	17				
<i>ST10 – ÖT10</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	1	12.00	12.00	-3.06(*)	0.00
Pozitif Sıra	16	8.81	141.00		
Eşit	0				
Toplam	17				
<i>STTOPLAM – ÖTTOPLAM</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.62 (*)	0.00
Pozitif Sıra	17	9.00	153.00		
Eşit	0				
Toplam	17				

*Negatif sıralar temeline dayalı: sontest < öntest; Pozitif sıra: sontest > öntest; Eşit: öntest = sontest

Tablo 3.6’da verilen analiz sonuçları, yazılı metinleri anlama becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0.01$). Sontest puanları öntest puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Bu bulgulara göre, deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, yazılı metinleri anlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı’ndan aldıkları sontest puanları öntest puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda araştırmanın üçüncü denencesi doğrulanmıştır. Bir başka deyişle, deyim öğretimi uygulamasının öğrencilerin yazılı metinleri anlama becerilerini geliştirmede, öte yandan deyim öğretimiyle sağlanan deyim bilgisinin yazılı metinleri anlama sürecinde etkili olabileceği söylenebilir. Bunu daha kesin bir şekilde söyleyebilmek için araştırma modelinin kontrol gruplu olması gerekir.

Bu durumda deyimler yine sözcükler olarak ele alınarak alandaki literatür incelendiğinde, üçüncü denenceye ilişkin bulgular Stahl (2003) ve Qian (1999)'ın ulaştıkları bulgularla benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla, araştırmanın üçüncü denencesi kapsamında ulaşılan bulgular ilgili literatür ışığında değerlendirildiğinde; deyim öğretimiyle sağlanan deyim bilgisinin yazılı metinleri anlama sürecinde etkili olabileceği söylenebilir.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü denencesi, “Deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, deyimleri hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak denel işlem sonrasında kullanılan Eşleştirme Testi 1’den aldıkları eylem içeren ve eylem içermeyen deyimleri hatırlama becerisi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde kurulmuştur.

Dördüncü araştırma denencesinin sınanabilmesi için öğrencilerin Eşleştirme Testi 1 uygulamasında, aldıkları eylem içermeyen deyimleri hatırlama becerisi puanları ve eylem içeren deyimleri hatırlama becerisi puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin eylem içermeyen deyimleri hatırlama becerisi puanları ve eylem içeren deyimleri hatırlama becerisi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Betimleyici İstatistik ve İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin İtalyanca Çeviri dersinde öğretilen deyimlerden eylem içermeyen deyimleri eylem içeren deyimlere göre daha iyi hatırlayıp hatırlamadıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Eylem içeren deyimleri hatırlama becerisi puanları ortalamasıyla eylem içermeyen deyimleri hatırlama becerisi puanları ortalaması arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için uygulanan Betimleyici İstatistik değerleri Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7: Öğrencilerin Eylem İçeren Deyimleri ve Eylem İçermeyen Deyimleri Hatırlama Beceri Puanları İçin Betimleyici İstatistik Sonuçları

<i>Betimleyici İstatistik</i>					
	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
Eylem İçeren	17	4.24	2.46	0.00	8.00
Eylem İçermeyen	17	6.47	2.87	0.00	12.00

Tablo 3.7’de verilen eylem içermeyen deyimleri hatırlama beceri puanları ortalaması 6.47, eylem içeren deyimleri hatırlama beceri puanları ortalaması 4.24’tür. Eylem içermeyen deyimleri hatırlama beceri puanları ortalaması ve eylem içeren deyimleri hatırlama beceri puanları ortalaması karşılaştırıldığında eylem içermeyen deyimleri hatırlama beceri puanları ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir ($6.47 > 4.24$).

Öğrencilerin eylem içeren deyimleri hatırlama beceri puanları ve eylem içermeyen deyimleri hatırlama beceri puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8: Öğrencilerin Eylem İçeren Deyimleri ve Eylem İçermeyen Deyimleri Hatırlama Beceri Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Eylem İçeren – Eylem İçermeyen</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	12	8.83	106.00	-2.63(*)	0.009
Pozitif Sıra	3	4.67	14.00		
Eşit	2				
Toplam	17				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Negatif sıra: içeren < içermeyen; Pozitif sıra: içeren > içermeyen; Eşit: içeren = içermeyen

Tablo 3.8’de verilen analiz sonuçları, öğrencilerin eylem içeren deyimleri hatırlama beceri puanları ve eylem içermeyen deyimleri hatırlama becerisi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0.01$). Eylem içermeyen deyimleri hatırlama becerisi puanları eylem içeren deyimleri hatırlama beceri puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Bu bulgulara göre, deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, öğretilen deyimleri hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak uygulanan Eşleştirme Testi 1’den aldıkları eylem içermeyen deyimleri hatırlama becerisi puanları, eylem içeren deyimleri hatırlama becerisi puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda araştırmanın dördüncü denencesi doğrulanmıştır. Bir başka deyişle, uygulanan deyim öğretiminin sonunda öğrencilerin eylem içermeyen deyimleri eylem içeren deyimlere göre daha iyi hatırladıkları söylenebilir.

Bu alandaki literatür incelendiğinde denence kapsamında ulaşılan bulguları destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin; Irujo (1984), araştırmasında en iyi bilinen deyimlerin, en sık kullanılanların, açık olanların, basit sözcük içerenlerin ve basit yapıya sahip olanların olduğunu belirlemiştir. Cuozzo (2003), eylem içermeyen deyimleri, en sık kullanılanlar ve anlamları en açık olanlar olarak belirlemiştir

Dolayısıyla, araştırmanın dördüncü denencesi kapsamında ulaşılan bulgular ilgili literatür ışığında değerlendirildiğinde; uygulanan deyim öğretiminin sonunda eylem içermeyen deyimlerin açık anlamlı olup sık kullanılmaları ve içerdikleri basit sözcükler ve yapı nedeniyle öğrenciler tarafından daha kolay hatırlandıkları söylenebilir.

3.5. Araştırmanın Beşinci Denencesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci denencesi, “Deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, deyimleri hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak denel işlem sonrasında kullanılan Eşleştirme Testi 2’den aldıkları tümce bağlamı içerisinde ve tümce bağlamı olmadan verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde kurulmuştur.

Beşinci araştırma denencesinin sınıanabilmesi için öğrencilerin Eşleştirme Testi 2 uygulamasından aldıkları tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları ve tümce bağlamı olmadan verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları ve tümce bağlamı olmadan verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Betimleyici İstatistik ve İlişkili

Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin, İtalyanca Çeviri dersinde öğretilen deyimlerden tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri tümce bağlamı olmadan verilen deyimlere göre daha iyi hatırlayıp hatırlamadıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları ortalaması ve tümce bağlamı olmadan verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları ortalaması

arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için uygulanan Betimleyici İstatistik değerleri Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9: Öğrencilerin Tümce Bağlamı İçerisinde Deyimleri Hatırlama ve Tümce Bağlamı Olmadan Deyimleri Hatırlama Becerileri Puanları İçin Betimleyici İstatistik Sonuçları

<i>Betimleyici İstatistik</i>					
	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
Tümce Bağlamı İçerisinde	17	9.24	3.56	2.00	14.00
Tümce Bağlamı Olmadan	17	5.18	2.40	0.00	9.00

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere tümce bağlamı olmadan verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları ortalaması 5.18, tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları ortalaması 9.24’tür. Tümce bağlamı olmadan verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları ortalaması ve tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları ortalaması karşılaştırıldığında tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir ($9.24 > 5.18$).

Öğrencilerin tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları ve tümce bağlamı olmadan verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10: Öğrencilerin Tümce Bağlamı İçerisinde Deyimleri Hatırlama ve Tümce Bağlamı Olmadan Deyimleri Hatırlama Becerileri Puanları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Tümce Bağlamı İçerisinde – Tümce Bağlamı Olmadan</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.63 (*)	0.00
Pozitif Sıra	17	9.00	153.00		
Eşit	0				
Toplam	17				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Negatif sıra: bağlam içerisinde < bağlam olmadan; Pozitif sıra: bağlam içerisinde > bağlam olmadan;

Eşit: bağlam içerisinde = bağlam içerisinde

Tablo 3.10’da verilen analiz sonuçları, öğrencilerin tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları ve tümce bağlamı olmadan verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($p < 0.01$). Tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları tümce bağlamı olmadan verilen deyimleri hatırlama becerisi puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Bu bulgulara göre, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, öğretilen deyimleri hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak uygulanan Eşleştirme Testi 2’den aldıkları, tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları, tümce bağlamı olmadan verilen deyimleri hatırlama becerisi puanlarından daha yüksektir. Bu durumda araştırmanın beşinci denencesi doğrulanmıştır. Bir başka deyişle, uygulanan deyim öğretiminin sonunda öğrencilerin tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri tümce bağlamı olmadan verilen deyimlere göre daha iyi hatırladıkları söylenebilir.

Bu alandaki literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin; Clarke ve Nation (1980), deyim öğretiminde bağlamsal temelli tahmini savunmaktadır. Liontas (1999), ikinci dilde başarılı bir şekilde değişik bağlamsal bilgilerden yararlanılmasının, deyimleri anlama ve yorumlama sürecine anlamlı ölçüde etki ettiğini bulgulamıştır. Cacciari ve Levorato (1989), Nippold ve Martin (1989’dan aktaran Abisamra, 2002a), deyimlerin anlaşılmasında bağlamın etkisinin olduğunu vurgulamışlardır.

Dolayısıyla, araştırmanın beşinci denencesi kapsamında ulaşılan bulgular ilgili literatür ışığında değerlendirildiğinde; uygulanan deyim öğretiminin sonunda öğrencilerin deyimleri hatırlamada bağlamdan yararlandıkları, bu da bağlamın deyimleri hatırlamada etkili olduğu şekilde yorumlanabilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın denenceleri doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ortaya konulan sonuçlara ilişkin geliştirilen öneriler uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıda sunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Deyim öğretiminin İtalyanca Çeviri dersinde metinleri anlamaya etkisini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Sonuçlar: Çalışma kapsamında; “Deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı’ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin elde edilen bulgular bu denenceyi doğrulayıcı niteliktedir. Bir başka deyişle, deyim öğretimi uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinin ilk aşaması sayılabilecek yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Sonuçlar: Çalışma kapsamında; “Deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, yazılı metinlerdeki ana karakteri becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı’ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin elde edilen bulgular bu denenceyi doğrulayıcı niteliktedir. Bir başka deyişle, deyim öğretimi uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinin bir aşaması olan yazılı metinlerdeki ana karakteri betimleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Sonuçlar: Çalışma kapsamında; “Deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, yazılı metinleri anlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı’ndan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin elde edilen bulgular bu denenceyi doğrulayıcı niteliktedir. Bir başka deyişle, deyim öğretimi uygulamasının öğrencilerin yazılı metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Sonuçlar: Çalışma kapsamında; “Deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, deyimleri hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak denel işlem sonrasında kullanılan Eşleştirme Testi 1’den aldıkları eylem içeren ve eylem içermeyen deyimleri hatırlama becerisi puanları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin elde edilen bulgular bu denenceyi doğrulayıcı niteliktedir. Bir başka deyişle, deyim öğretimi uygulaması sonrasında öğrencilerin eylem içermeyen deyimleri, eylem içeren deyimlere göre daha fazla hatırladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Beşinci Denencesine İlişkin Sonuçlar: Çalışma kapsamında; “Deyim öğretimi uygulanan Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı 4. sınıf İtalyanca Çeviri dersinde öğrencilerin, deyimleri hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik olarak denel işlem sonrasında kullanılan Eşleştirme Testi 2’den aldıkları tümce bağlamı içerisinde ve tümce bağlamı olmadan verilen deyimleri hatırlama becerisi puanları arasında anlamlı bir fark vardır” denencesine ilişkin elde edilen bulgular bu denenceyi doğrulayıcı niteliktedir. Bir başka deyişle, deyim öğretimi uygulaması sonrasında öğrencilerin tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri, tümce bağlamı olmadan verilen deyimlere göre daha fazla hatırladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlardan hareketle, deyim öğretimi uygulamasının öğrencilerin yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma, ana karakteri betimleme ve yazılı metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Burada gerek yabancı dil öğretimi gerekse

Çeviri eğitimi amaçlı metin çözümlemesinin her aşamasında daha etkili ve verimli sonuçlar elde etmek için deyim öğretimine önem verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Deyim ğretimi sonrası öğrencilerin eylem içermeyen deyimleri, eylem içerenlere göre ve tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri, tümce bağlamı olmadan verilenlere göre daha iyi hatırladıkları görülmüştür. Eylem içermeyen deyimlerin basit sözcükler içerdikleri, basit yapıya sahip, en sık kullanılanlar ve anlamları en açık olanlar oldukları için öğrenciler tarafından daha kolay hatırlandıkları söylenbilir. Öğrencilerin deyimleri hatırlamada bağlamdan yararlandıkları, bu da bağlamın deyimleri hatırlamada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara ilişkin öneriler aşağıda, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki alt başlık halinde verilmiştir.

4.2.1. Uygulayıcılar İçin neriler

1. Yabancı dil ve eviri derslerinde öğrencilere deyimlerle ilgili biliş üstü bilgilerin kazandırılması hedeflenmelidir. Derslerde deyimlerin eviri sürecinde ve iletişimde ne tür sorunlar yaratabilecekleri konusuna yer verilmelidir.
2. Yabancı dil derslerinde işlenen konu bağlamında, sayıları fazla olmayacak şekilde sistematik olarak deyim öğretiminin yapılması önerilmektedir.
3. Yabancı dil derslerinde öğrencilerin yabancı dil seviyelerine göre, örneğin başlangıç seviyesindeki sınıflarda kolaylık açısından eylem içermeyen deyimlerden başlayarak deyim öğretiminin yapılması önerilmektedir.
4. Bağlamın deyimleri anlamlandırmaya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedeniyle, yabancı dil derslerinde deyim ğretimi sürecinde bağlamdan yararlanılması önerilmektedir.
5. Çeviri uygulamalarında deyim çevirisi yapılabilir. Çeviri uygulamaları sırasında konu dillerdeki deyimler karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.
6. Çeviri derslerinde yapılan uygulamalarda mitolojiyle ilgili olan deyimler ele alınırken çıkış kaynağına değinilmesi, tarihsel olaylarla ilgili olanların da mutlaka tarihsel bağlamda ele alınması önerilmektedir.

4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Deyim öğretiminin yazılı metinleri anlamaya etkisini daha kesin bir şekilde belirlemeye yönelik deney-kontrol gruplu araştırma deseni kullanılarak benzer araştırmalar yapılabilir.
2. Yabancı dildeki deyimleri anlama sürecinde öğrencilerin hangi deyim anlama modellerini kullandıkları konusunda deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bunun sonucunda deyimleri tanımaya ve anlamlandırmaya yönelik strateji geliştirilmesine zemin hazırlanabilir.
3. Yabancı dilde deyimleri tanıma ve anlamlandırma sürecinde ğrencilerin Türkçe deyim bilgilerinden yararlanıp yararlanmadıkları incelenebilir.
4. Deyimlerin evirilerinde ğrencilerin Türkçe deyim bilgilerinin etkisinde kalıp kalmadıkları araştırılabilir.
5. Deyimlerin hangi dilbilgisel özelliklerinin, ğrenilmelerini ve hatırlanmalarını olumlu yönde etkilediği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abisamra, S. Nada. 2001. Teaching Second Language Reading From An Interactive Perspective. **Education 324. The Problems of Teaching Reading & Literature**. American University of Beirut. <http://nadabs11.tripod.com/reading> [15.09.2006].
- _____. 2002a. Teaching Idioms. **Education 345: Second Language Acquisition**. American University of Beirut. <http://abisamra02.tripod.com/idioms> [15.09.2006].
- _____. 2002. Language Acquisition. **Education 345: "Second Language Acquisition"** American University of Beirut. <http://nadabs.tripod.com/acquisition/> [15.10.2007].
- Adalı, Oya. 2004. **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aghbar, A. Ali. 1990. Fixed Expressions in Written Texts: Implications for Assessing Writing Sophistication. Paper Presented at a Meeting of the English Association of Pennsylvania State System Universities. ERIC Document Reproduction Service No. ED 329 125.
- Akbayır, Sıddık. 2004. **Metin Bilgisi**. 3. bs. Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Akerson - Erkman, Fatma. 2000. **Dile Genel Bir Bakış**. İstanbul: Multilingual.
- Akmar, Mohamad. 1999. What Do We Test When We Test Reading Comprehension? **The Internet TESL Journal**. c. 5 s. 12. [http:// iteslj. org/ Techniques/Mohamad-TestingReading.html](http://iteslj.org/Techniques/Mohamad-TestingReading.html) [12.12.2006].
- Aksan, Doğan. 2000. **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- _____. 2006. **Anlambilim**. 4. bs. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Aksoy, A. Ömer. 1995. **Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü Atasözleri Sözlüğü**. 1.c. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- _____. 1995. **Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü Deyimler Sözlüğü**. 2. c. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Alidib, Zuheir, A. 2004. The Effects of Text Genre on Foreign Language Reading Comprehension of College Elementary and Intermediate Readers of French. Doktora Tezi. The Ohio State University.

- Allen, Linda. Q. 1995. Effects of Emblematic Gestures on the Development and Access of Mental Representations of French Expressions. **Modern Language Journal**. s. 79 (4): 521-529.
- Altun, M. 2003. Edebi Sanatlar: Klasik Edebiyat Bilgisi (Belegat) Anlamında Bağlam. <http://mdilci.sitemnet.com/edebisanatlardoc.htm> [02.02.2005].
- Anderson, R. C., P. Freebody. 1981. Vocabulary Knowledge. **Comprehension and Teaching: Research Prospective**. ed. J. T. Guthrie. Newark, Del.: International Reading Association.
- Andorno, Cecilia. 2003. **Linguistica Testuale**. Roma: Carocci.
- Arnaud, P.J.L., S.J. Savignon. 1997. Rare Vords, Complex Lexical Units and The Advanced Learner. **Second Language Vocabulary Acquisition**. ed. Coady, James, Thomas Huckin. 1997. Cambridge University Pres. 157-173.
- Arntz, Reiner. 1995. **La Traduzione Nuovi Approcci tra Teoria e Pratica**. Napoli: CUEN.
- Babkin A. Ş. 1970. **Russkaya Frazeologiya, İyo razvitiye i İstaçniki**. Leningrad: Nauka.
- Balboni, E. Paolo. 1999a. **Dizionario di Glottodidattica**. Perugia: Guerra Edizioni.
- _____. 1999b. **Parole Comuni Culture Diverse**. Venezia: Marsilio.
- _____. 2002. **Le Sfide di Babele. Insegnare le Lingue nelle Società Complesse**. Torino: UTET libreria.
- _____. 2005. **Tecniche Didattiche per L'Educazione Linguistica**. 4. bs. Torino: UTET libreria.
- Bassnett, Susan. 1999. **La Traduzione Teorie e Pratica**. çev. Genziana Bandini. Milano: Strumenti Bompiani.
- Battaglia, Giovanni. 1974. **Leggiamo e Conversiamo**. 2. bs. Roma: Bonacci Editore.
- _____. 1977. **Nuova Grammatica Italiana per Stranieri**. Roma: Bonacci Editore.
- Bengi, Işın. 1999. **Çeviri Bir Süreçtir, Ya Çeviribilim? Forum 2**. İstanbul: SEL Yayıncılık: 13-24.
- _____. 2001. **Çeviri Kuramlarını Düşünürken**. İstanbul: SEL Yayıncılık.
- _____. 2003. Çeviribilimde Bireysel Kuramlardan Geniş Ölçekli Bir Bakış Açısına Doğru. **Çeviri Seçkisi I Çeviriyi Düşünenler**. ed. Mehmet Rifat. İstanbul: Dünya Yayıncılık A.Ş.: 195-217.

- Bensoussan, Marsha, Batia, Laufer. 1984. Lexical Guessing in Context in EFL Reading Comprehension. **Journal of Research in Reading**. 7 (1): 15–32. <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9817.1984.tb00252.x> [19.05.2007].
- Berman, Michael. 2000. Teaching Idioms. The Weekly Column. <http://www.eltnewsletter.com/back/June2000/art152000.shtml> [18.05.2006].
- Bonini, Giulio. 2005. La Flessibilità Sintattica delle Espressioni Idiomatichette. Bitirme Tezi. Università degli Studi di Trieste. www.tesionline.it [18.07.2006].
- Bonomi, Ilaria, Maria Masini, Silvia Morgan, Mario Piotti. 2003. **Elementi di Linguistica Italiana**. Roma: Carocci.
- Botelho da Silva, Teresa, Anne Cutler. 1993. Ill Formedness and Transformability in Portuguese Idioms. **Idioms: Processing, Structure, and Interpretation**. ed. Cristina Cacciari, Patrizia Tabossi. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 129-143.
- Burger, Harald, Buhofer Annelies, Sialm Ambros. 1982. **Handbuch der Phraseologie**. Berlin-New York: de Gruyter.
- Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedi. 1986. Milliyet. c.6: 3118.
- Büyük Lugat ve Ansiklopedi.1992. Meydan Larousse. Sabah. 5. c.: 279.
- Büyüköztürk, Şener. 2003. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. geliştirilmiş 3. b. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru K. Çakmak, Özcan E. Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2008. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- Cacciari, Cristina. 2005. Il Rapporto tra Percezione e Linguaggio Attraverso la Metafora. **Metafora e Conoscenza**. ed. M. Anna Lorusso. Milano: Studi Bompiani: 321-348.
- Cacciari, Cristina, M.C. Levorato. 1989. How Children Understand Idioms in Discourse. **Journal of Child Language**. 16: 387-405.
- Cacciari, Cristina, Paola Corradini. 2005. A Psycholinguistic Point of View: Are Idioms Really Relevant for Theories of Language Comprehension? www.kollokationen.bbaw.de/documents/coll_cacciari_pres.pdf [23.08.2005].
- Cacciari, Cristina, Patrizia Tabossi. 1993. **Idioms: Processing, Structure, and Interpretation**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calabrò, Giovanna. 2001. **Teoria, Didattica e Prassi della Traduzione**. Napoli: Liguori Editore.
- Calvino, Italo, Giambattista G., Salinari. 1973. **La Lettura 2: Antologia per la Scuola Media**. Bologna: Zanichelli.

- Caramelli, Nicoletta. 2005. Psicologia e Metafora: Interpretazioni e Problemi nella Ricerca Recente. **Metafora e Conoscenza**. ed. M. Anna Lorusso. Milano: Studi Bompiani: 291-320.
- Cardona, Mario. 2004. Modulo 5.2. Apprendere ed Insegnare il Lessico. Il Lexical Approach Descrizione e Proposte Operative. L'Apprendimento e la Metodologia CLIL. www.unive.it [13.07.2004].
- _____. 2004a. **Apprendere il Lessico di una Lingua Straniera. Aspetti Linguistici, Psicolinguistici e Glottodidattici**. Bari: Adriatica Editrice.
- _____. 2005. Lo Sviluppo del Lessico Attraverso la Lettura. Ders Notları. Venezia: Scuola Estiva.
- Cary, Edmond. 1985. **Çeviri Nasıl Yapılmalı**. çev. Mete Çamdereli. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Casadei, Federica. 1996. **Matafore ed Espressioni Idiomatichè, uno Studio Semantico sull'Italiano**. Roma: Bulzoni Editore.
- _____. Flessibilità Lessico-Semantica e Produttività Semantica delle Espressioni Idiomatichè: Un'Indagine sull'Italiano Parlato. Casadei Federica, Giuliana Fiorentino, Vieri Samek Lodovici. L'Italiano Che Parliamo. http://www.liberliber.it/biblioteca/c/casadei/l_italianocheparliamo/pdf/ [12.10.2006].
- Casadio, Claudia. 1996. **Itinerario sulla Metafora: Aspetti Linguistici, Semantici e Cognitivi**. Roma: Bulzoni Editore.
- Cemal, Ahmet. 1978. Öğretimde Amaç ve Araç Olarak Çeviri. **Türk Dili: Aylık Dil ve Yazın Dergisi. Çeviri Sorunları Özel Sayısı**. s. 322: 45-49.
- Chomsky, Naum. 1965. **Aspect of Theory of Syntax**. Cam U.P. Mass.
- Chu, M. S. Y. 1985. An Approach To American Idioms. Doktora Tezi. The University of Nebraska: Lincoln.
- Ciliberti, Anna. 1994. **Manuale di Glottodidattica**. Firenze: La Nuova Italia.
- Clarke, D. F., I. S. P. Nation. 1980. Guessing the Meanings of Words from Context: Strategy and Techniques. *System*. 8 (3): 211-220.
- Coady, James, Thomas Huckin. 1997. **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge University Pres.
- Comodi, Anna. 1995. **Materiali Autentici: Selezione e Uso nella Didattica dell'Italiano Come Lingua Straniera**. Perugia: Guerra Edizioni.
- Coonan, C. Mary. 2004. Teorie di Apprendimento Linguistico (1). Nella Mente dell'Apprendente. L'Apprendimento e la Metodologia CLIL. www.unive.it [18.04.2005].

- Cömert, Bedrettin. 1978. Kuramsal Açıdan Çeviri Sorunu. **Türk Dili: Aylık Dil ve Yazın Dergisi. Çeviri Sorunları Özel Sayısı.** s. 322: 3-21.
- Cronk, Brian C., Wendy A. Schweigert. 1992. The Comprehension of İdioms: The Effects of Familiarity, Literalness, and Usage. **Applied Linguistics.** 13 (2): 131-146.
- Cuozzo, Laura. 2003. La Comprensione del Linguaggio Figurato : In Particolare delle Espressioni Idiomatich. Yüksek Lisans Tezi. Università Degli Studi di Salerno.
- Cyberitalian. Lesson 12. http://www.cyberitalian.com/html/less_12_main.htm [22.05.2006].
- Czerwińska, Żanna. 2005. Natsionalny i Internatsionalny Aspekt Russkoi i Polskoi Frazeologii, Eksplitsiruyuşçey Neverbalnye Sredstva Kommunikatsii. <http://www.fh.ug.gda.pl> [17.09.2005].
- Çakır, Mustafa. 1993. Kuramsal ve Uygulamalı Çeviri Eğitim Modeli. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** IV. Ulusal Çeviri Semineri Özel Sayısı. c.8. s. 1: 17-21.
- Çamdereli, Mete. 1985. Dilbilim ve Çeviri Üzerine Birkaç Söz. Cary, E., **Çeviri Nasıl Yapılmalı.** çev. Mete Çamdereli. İstanbul: İnsan Yayınlar: 7-19.
- Çerdantseva, Z. Tamara. 1982. **Oçerki po Leksikologii İtalyanskava Yazıyka.** Moskva: Vysshaya Şkola.
- Çeviri Derneği. <http://www.ceviridernegi.org/cevirietigi.htm>.
- Çotuksöken, Yusuf. 1988. **Deyimlerimiz.** İstanbul: Varlık Yayınları.
- Danesi, Marcel. 1998. **Il Cervello in Aula.** Perugia: Guerra.
- _____. 2003. **La Metafora nel Pensiero e Linguaggio.** Brescia: Editrice La Scuola.
- Darian, Steven. 2001. Adapting Authentic Materials for Language Teaching. **English Teaching Forum.** c. 39. s.2. <http://exchanges.state.gov/forum/> [21.05.2007].
- De Beaugrande, R. Alain, Wolfgang U. Dressler. 1994. **Introduzione alla Linguistica Testuale.** cev. Silvano Muscas. Bologna: Il Mulino.
- Delisle, Jean. 2001. **Çeviri Yöntemleri İçin Söylem Çözümlemesi.** çev. J. Ümran Derkunt. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- De Mauro, Tullio. 2003. **Linguistica Elementare.** Roma -Bari: Manuali Laterza.
- Demircan, Ömer. 2002. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.** İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Özcan. 2004. **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı.** 7. bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Didattica e Linguistica dell'Italiano Come Lingua Straniera.** 2003. Università Ca'Foscari. Dipartimento di Scienze del Linguaggio. anno I. s. 3. Guerra Edizioni.
- Dietrich, P. Ayşe. 2001. **Dictionary of Linguistic Terms.** İstanbul: Multilingual.
- Doğancay, Seran. 1990. "Your eye is Sparkling": Formulaic Expressions and Routines in Turkish. **Penn Working Papers in Educational Linguistics.** 6 (2): 51-63. **ERIC** Document Reproduction Service No. ED 335 938. <http://www.wpel.net/v6/v6n2Dogancay.pdf> [10.08.2007].
- Doğru, Erdinç. 2004. Modern Arapçadaki Deyimlerin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi ve Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- ELA. Reading: Instructional Philosophy and Teaching Suggestions. A Curriculum Guide for the Middle Level (Grades 6-9). <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/mla/index.html> [12.12.2006].
- ELA. 2006. Reading: Instructional Philosophy and Teaching Suggestions. Instructional Resources Unit Curriculum and E-Learning Branch Saskatchewan Learning. http://www.sasked.gov.sk.ca/curr_inst/iru/bibs/midela/index.html [12.12.2006].
- Elia, Annibale, Emilio D'Agostino, Maurizio Martinelli. 1985. Tre Componenti della Sintassi Italiana: Frasi Semplici, Frasi a Verbo Supporto e Frasi Idiomatiche. Atti del XVII Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana. ed. A. F. De Bellis, L.M. Savoia. Roma: Bulzoni. 311-325.
- Elia, Annibale, Maurizio Martinelli, Emilio D'Agostino. 1981. **Lessico e Strutture Sintattiche. Introduzione alla Sintassi del Verbo Italiano.** Napoli: Liguori
- Erden, Münire. 1998. **Eğitimde Program Değerlendirme.** 3.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eruz, Sakine. 2003. **Çeviriden Çeviribilime.** İstanbul: Multilingual.
- Etsey, K. Felicia. 2004. The Effects of Comprehension Strategy Instruction on Ghanaian English Language Learners' Comprehension Processes and Text Understanding. Doktora Tezi. The University of Iowa.
- Ezell, Helen K., H. Goldstein. 1992. Teaching Idiom Comprehension to Children With Mental Retardation. **Journal of Applied Behavior Analysis.** 25(1): 181-191. <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1279665> [12.11.2007].
- Fedorov, A. V. 1983. **Asnoviy Obşçey Teorii Pirevoda (Lingvistiçeskiye Problemy).** 4. bs. Moskva: Vyşşaya Şkola.
- Fernández, M. La Didáctica de la Fraseología Ayer y hoy: del Aprendizaje Memorístico al Agrupamiento en los Repertorios de Funciones Comunicativas. [w.w.w.ucm.es/into/especulo/numero10/did_fras.html](http://www.w.ucm.es/into/especulo/numero10/did_fras.html) [23.08.2005].

- Fernando, Chitra. 1996. Idioms and Idiomaticity. Oxford: Oxford University Press. <http://www.infolanka.com/org/diary/30.html> [7.10.2005].
- Figurative Language: Teaching Idioms. http://www.readwritethink.org/lessons/lesson_view.asp?id=254. [7.10.2005].
- Fleisher, S. Lisa, Joseph R. Jenkins, Darlene Pany. 1980. Effects on Poor Readers' Comprehension of Training in Rapid Decoding. **Reading Research Quarterly**. 15. 30-48. [http://www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RRQ.40.2.3 & F=RRQ-40-2-Paris_lastpage.html](http://www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RRQ.40.2.3&F=RRQ-40-2-Paris_lastpage.html) [7.10.2005].
- Frías, R. Marina, Alessandra Espa. 2005. Problemi Linguistici ed Extralinguistici nella Traduzione di Lingue Afini. **Espéculo. Revista de Estudios Literarios**. Universidad Complutense de Madrid. http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/1_affini.html [23.08.2005].
- Gentzler, Edwin. 1998. **Teorie della Traduzione: Tendenze Contemporanee**. çev. Maria T. Musacchio. Torino: Utet.
- Gibbs, Raymond, W. 1993. Why Idioms Are Not Dead Metaphors. **Idioms: Processing, Structure, and Interpretation**. ed. Cristina Cacciari, Patrizia Tabossi. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 57-78.
- Glucksberg, Sam. 1993. Idiom Meanings and Allusional Content. **Idioms: Processing, Structure, and Interpretation**. ed. Cristina Cacciari, Patrizia Tabossi. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 3-26.
- Gökçeoğlu, Mustafa. 1988. **Kıbrıs Türk Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü**. Kıbrıs: Galeri Kültür Yayınları.
- Göktürk, Akşit. 1978. Yazınsal Çeviride Metin-Ötesi Anlam İlişkileri. **Türk Dili: Aylık Dil ve Yazın Dergisi. Çeviri Sorunları Özel Sayısı**. s. 322: 59-65.
- _____. 1986. **Çeviri Dillerin Dili**. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- _____. 1997. **Okuma Uğraşı**. 5.bs. İstanbul: YKY.
- Guazzotti, Paola, Maria, F., Oddera. 2006. **IL Grande Dizionario dei Proverbi Italiani**. Bologna: Zanichelli.
- Günay, V. Doğan. 2001. **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- _____. 2002. **Göstergebilim Yazıları**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- _____. 2004. **Dil ve İletişim**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Heaton, B. John. 1988. **Writing English Language Tests**. New York: Longman.
- Idioms. www.edict.com.hk/vlc/idioms/idiomdef.htm [20.05.2006].

- Ifill, Tim. 2002. Seeking the Nature of Idioms: A Study in Idiomatic Structure. Haverford College. http://www.swarthmore.edu/SocSci/Linguistics/Papers/2003/ifill_tim.pdf [20.05.2006].
- In. IT. 2004. Perugia: Guerra Edizioni.
- Irujo, Suzanne.1984. The Effects of Transfer On The Acquisition Of Idioms In A Second Language. Boston University <http://proquest.umi.com> [22.05.2007].
- Kame'enui, E., D. Francis, L. Fuchs, R. Good, R. O'Connor, D. C. Simmons, G. Tindal, J. Torgesen. 200). An Analysis Of Reading Assessment Instruments For K-3. Eugene: Institute for the Development of Educational Achievement. College of Education. University of Oregon.
- Karasar, Niyazi. 2003. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. 12. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katerinov, Katerin, Maria, C. B. Katerinov. 1985. **La Lingua Italiana per Stranieri**. Perugia: Edizioni Guerra. 4.bs
- Kazakova Tamara, A. 2004. **Teoriya Pirevoda (Lingvistiçeskiye Aspektiy)**. www.englspace.com/dl/details/kazakova2.shtml [22.11.2007].
- Kempson, R. 1992. Semantic Theory. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mäntylä, Katja. 2004. Idioms and Language Users: The Effect of the Characteristics of Idioms on Their Recognition and Interpretation By Native and Non-native Speakers of English. Doktora Tezi. University of Jyväskylä.
- Kıran, E. Ayşe, Zeynel Kıran. 2003. **Yazınsal Okuma Süreçleri**. 2.bs. Ankara: Seçkin.
- Kıroğlu, Kasım. 2002. Anlamli Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.14: 6-12 <http://www.omuegitim.edu.tr/dergi/sayi14/anlamliogrenme.pdf> [22.12.2007].
- Komissarov, N. Vilen. 2000. **Obşçaya Teoriya Pirevoda**. Maskva: Çe Ro Yurayt.
- Krashen, Stephen. 1982. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon.
- Krupnov, N. Viktor. 1976. **V Tvorçeskay Laboratorii Pirevodçika**. Maskva: İzdatelstvo «Mejdunarodniye Atnoşeniya».
- Kuliev, G. G. 1987. **Metafora i Nauçnoe Poznanie**. Baku: Elm.
- Kunin V. Aleksandr. 1996. **Kurs Frazеologii Sovremennova Angliyskava Yazıyka. Uçebnik dlya İnstitutov i Fakultetov İnostrannıyh Yazıykov**. 2. bs. Moskva: Vyssşaya Şkola.
- Kurultay, A.Turgay. 2003. Sunu. Eruz, Sakine. **Çeviriden Çeviribilime**. İstanbul: Multilingual:11-13.

- Kuzu, S. Tülay. 2004. Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 37. s. 1: 55-77. http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2004_1/55-77.pdf [22.05.2006].
- Lakoff, George, Mark Johnson. 2004. **Metafora e Vita Quotidiana**. 2.bs. çev. Patrizia Violi. Milano: Strumenti Bompiani.
- Laufer, Batia. 1997. The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You Don't Know, Words You Think You Know and Words You Can't Guess. **Second Language Vocabulary Acquisition**. ed. James Coady, Thomas Huckin. Cambridge University Press. 20-34.
- Le Espressioni Idiomatich. <http://www.learnitaly.com/idiomatiche.htm> [21.05.2006].
- Lenz, Keith. 2005. What is Reading Comprehension? University of Kansas. <http://www.specialconnections.ku.edu/cgi-bin/cgiwrap/speconn/main.php> [21.12.2006].
- Lepschy, C. Giulio. 2000. **La Linguistica del Novecento**. Bologna: Il Mulino.
- Levorato, M. Chiara. 1993. The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative Competence. **Idioms: Processing, Structure, and Interpretation**. ed. Cristina Cacciari, Patrizia Tabossi. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 101-128.
- Lewis, Michael. 1997. Pedagogical Implications of the Lexical Approach. **Second Language Vocabulary Acquisition**. ed. James Coady, Thomas Huckin. Cambridge University Press: 255-270.
- Li, Thomas Fuyin. 2003. The Acquisition of Metaphorical Expressions, Idioms, and Proverbs By Chinese Learners of English: A Conceptual Metaphor and Image Schema Based Approach. Doktora Tezi. Chinese University of Hong Kong .
- Lilova, A. 1985. **VVedeniye v Obşçuyu Teoriyu Pirevoda: Monografiya**. çev. Lihaçeva. Moskva: Vyssşaya Şkola. <http://zhurnal.lib.ru/w/wagapowas/shemetovdoc.shtml> [11.03.2007].
- Lin, Zheng. 2002. Discovering EFL Learners' Perception of Prior Knowledge and its Roles in Reading Comprehension. *Journal of Research in Reading*. vol. 25 Issue 2: 172-190. June 2002. <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/1467-9817.00167> [10.07.2006].
- Linguistica. Linguafrancese. [19.10.2006]. <http://www.linguafrancese.it/linguistica/idiomatiche7.htm>.
- Liontas, I. John. 1999. Developing a Pragmatic Methodology of Idiomaticity: the Comprehension and Interpretation of SL Vivid Phrasal Idioms During Reading. Doktora tezi. The University of Arizona.
- Lorusso, M. Anna. 2005. **Metafora e Conoscenza**. ed. Milano: Studi Bompiani.

- Luise, C. M. 2004. Approcci e Metodi della Glottodidattica. **ALIAS**. <http://venus.unive.it/aliasve/index.php> [19.03.2004].
- Lurati, Ottavio. 2002. **Per Modo di Dire... Storia della Lingua e Antropologia nelle Locuzioni Italiane ed Europee**. Bologna: CLUEB.
- Makkai, Adam. 1972. **Idiom Structure in English**. The Hague: Mouton Publishers.
- Mäntylä, Katja. 2004. Idioms and Language Users: The Effect of the Characteristics of Idioms on Their Recognition and Interpretation By Native and Non-native Speakers of English. Doktora Tezi. University of Jyväskylä.
- Maslov Y. S. 1987. **VVedeniye v Yazıkoznaniye Uçebnik dlya Filologičeskih Spetsialnostey Vuzov**. Moskva: Vyssşaya Şkola.
- Mazotta, Patrizia. 2003. Gli Aspetti Psico-Affettivi nella Didattica dell'Italiano Come Lingua Straniera. **Didattica e Linguistica dell'Italiano Come Lingua Straniera**. Guerra Edizioni: Università Ca'Foscari. s.3: 47-64.
- McDevitt, E. 1993. What Does That Mean? An Introduction to American Idioms. **ERIC Document Reproduction Service No. ED 372 660**. www.eric.ed.gov [22.05.2007].
- Melogno, Sergio. 2000. Deficit Cognitivi, Conoscitivi e Metalinguistici nella Comprensione Metaforica dei Bambini. **Rassegna Italiana di Linguistica Applicata**. Anno XXXII n.1. Roma: Bulzoni Editore.
- Menin, Roberto. 1996. **Teoria della Traduzione e Linguisrica Testuale**. Milano: Guerini.
- Minasova, S., G. Ter. 2000. Yazıyk i Mejkulturnaya Kommunikatsiya. Moskva: Slovo.
- Minciarelli, Fausto, Anna, Comodi. 2005. **Sillabo. Per i Cinque Gradi del Corso di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri**. Perugia: Guerra Edizioni.
- Minini, Giuseppe. 1986. L'Uso Della Metafora nell'Educazione Linguistica. **Rassegna Italiana di Linguistica Applicata**. Anno XVIII. s.2. Roma: Bulzoni Editore. 23-40.
- Mutlu, Erol. 1993. **İletişim Sözlüğü**. Ankara: Ark Yayınevi.
- Nagy, E. William. 1997. On the Role of Context in Vocabulary Learning. **Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy**. ed. Norbert Schmitt, Michael McCarthy Cambridge: Cambridge University Press: 64-83.
- Nation, I. S. P. 1990. **Teaching and Learning Vocabulary**. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- _____. 2005. **Learning Vocabulary in Another Language**. Cambridge University Press.

- Nation, Paul, Jonathan Newton. 1997. Teaching Vocabulary. **Second Language Vocabulary Acquisition**. ed. James Coady, Thomas Huckin. Cambridge University Press: 238-254.
- Nation, Paul, Robert Waring. 1997. Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. **Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy**. ed. Norbert Schmitt, Michael McCarthy Cambridge: Cambridge University Press: 6-19.
- NRP. National Reading Panel. 2000. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nattinger, R. James, S. Jeanette DeCarrico 1992. **Lexical Phrases and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Newmeyer, F. J. 1974. The Regularity of Idiom Behavior. **Lingua**. 34 (4): 327-342.
- Nicklaus, Martina. 2005. Frase Fatta, Locuzione, Espressione Idiomatica: Che Cos'è un'Unità Fraseologica? Romanisches Seminar IV Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/rom4/nicklaus_abstract.doc [23.08.2005].
- Onursal, İrem. 1999. L'Enseignement Des Locutions Concernant Les Parties Du Corps Aux Apprenants Turcs. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- _____. 2000. İnsan Bedeninin Parçalarını İçeren Fransızca Deyimlerin Türk Öğrencilere Öğretilmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.19: 259-265. www.fdo.hacettepe.edu.tr/onursal.shtml [12.10.2007].
- Orasanu, J. 1986. **Reading Comprehension: From Research to Practice**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ortony, Andrew. 1993. **Metaphor and Thought**. 2. bs. Cambridge University Press.
- Osgood, C. E., G. E. Suci. 1953. Factor Analysis Of Meaning. **Journal of Experimental Psychology**. 49. 325-328. Danesi, Marcel. 2003. **La Metafora nel Pensiero e Linguaggio**. Brescia: Editrice La Scuola.
- Osimo, Bruno. 1998. **Manuale del Traduttore**. Milano: Hoepli.
- Örge, Funda. 2003. İlköğretim I. Kademe Beşinci Sınıfta Deyimlerin Öğretilmesine İlişkin Kullanılabilecek Aktivitelere Yönelik Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Özdemir, Emin. 1995. **Eleştirel Okuma**. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Pan, Lin-Mey. 2005. The Implication of Schema Theory, Metacognition and Graphic Organizers in English Reading Comprehension for Technical College Students in Taiwan. Doktora Tezi. Spalding University.

- Park, Heenam. 2005. Second Language Reading: The Interrelationships Among Text Adjuncts, Students' Proficiency Levels and Reading Strategies. Doktora Tezi. University Of Florida.
- Parşin, Andrey. 2000. **Teoria i Praktika Pirevoda**. http://www.teneta.ru/rus/peparshin-and_teoria-i-praktika-perevoda.htm [15.09.2006].
- Peterson, R. Robert, Curt Burgess. 1993. Syntactic and Semantic Processing During Idiom Comprehension: Neurolinguistic and Psycholinguistic Dissociations. **Idioms: Processing, Structure, and Interpretation**. ed. Cristina Cacciari, Patrizia Tabossi. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 201-225.
- Pinnavaia, Laura. 2001. Idiomatic Expressions in Vocabulary Teaching. Anno XXXIII. s.2-3. **Rassegna Italiana di Linguistica Applicata**. Roma: Bulzoni Editore.
- Pinto, M.A., S. Melogno, B. Intaglietta. 2000. Il Primo Sviluppo Metalinguistico e la Comprensione di Metafore in Rapporto all'Apprendimento Precoce di una Lingua Straniera. Anno XXXII s.3. **Rassegna Italiana di Linguistica Applicata**. Roma: Bulzoni Editore.
- PNS. 2005. Understanding Reading Comprehension: 1 What Is Reading Comprehension. Crown Copyright, Primary National Strategy. http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/literacy/1162245/pns_nls131005readcomp1.pdf [25.07.2006].
- Ponterotto, Diane. 1994. Metaphors We Can Learn By: How Insights From Cognitive Linguistic Research Can Improve the Teaching/Learning of Figurative Language. **Englisch Teaching Forum**. <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol32/no3/p8.htm> [12.10.2005].
- Porcelli, Gianfranco. 1994. **Principi di Glottodidattica**. Brescia: Editrice La Scuola.
- _____. 2003. Segmenti Lessicali e Mappe Semantiche. **Didattica e Linguistica dell'Italiano Come Lingua Straniera**. Guerra Edizioni: Università Ca'Foscari. s.3: 65-74.
- _____. 2004. **Comunicare in Lingua Straniera**. Torino: UTET libreria.
- Portero, A. P. 2005. Propuesta Metodológica para Enseñar las Expresiones Idiomáticas. **Biblioteca Virtual**. s. 3. <http://www.sgei.mec.es/redele/biblioteca2005/delapena.shtml> [12.08.2005].
- Pulman, G. Stephen. 1993. The Recognition and Interpretation of Idioms. **Idioms: Processing, Structure, and Interpretation**. ed. Cristina Cacciari, Patrizia Tabossi. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates:
- Qian, D. 1999. Assessing the Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension. **The Canadian Modern Language Review**. 56(2): 282-307.

- Quartu, B.Monica. 2001. **Dizionario dei Modi di Dire della Lingua Italiana**. 4. bs. Milano: RCS Libri S.p.A.
- Radicchi, Sandra.1985. **In Italia Modi di Dire ed Espressioni Idiomatiche**. 4. bs. Roma: Bonacci editore.
- Retsker, Y. İ. 1973. **Teoria Pirevoda i Pirevodčeskaya Praktika**. Moskva.
- Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers. 2001. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge and New York: Cambridge UP.
- Rifat, Mehmet. 2003. Çeviri Seçkisi I: Çeviriyi Düşünenler. İstanbul: Dünya Yayıncılık A.Ş.
- Riva, Paola. 2006. La Comprensione del Testo Argomentativo da Parte di Alunni Ispanofoni. **Bollettino ITALS**. Giugno, anno IV, s.15. <http://venus.unive.it> [18.12.2006].
- Robinson, V. Marc. 2005. Examining the Relationship Between Vocabulary Knowledge, Oral Reading Fluency, and Reading Comprehension. Doktora Tezi. University Of Oregon.
- Sabatini, Francesco. 1981. **Educazione Linguistica e Italiano nelle Scuola Media**. 2.bs. Torino: Loescher Editore.
- Schmitt, Norbert, Michael, McCarthy. 1997. **Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy**. New York: Cambridge University Pres.
- Schweigert Wendy Ann. 1985. Idiom Comprehension and Its Relation to Lexical Ambiguity. Doktora Tezi.Ohio University.
- Seleskovitch, Danica. 1976. Traduire: De L'Experience aux Concepts. **ERIC**. 87. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>.
- Senemoğlu, Nuray. 2000. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serragiotto, Graziano. 2004. **CEDILS Certificazione in Didattica dell'Italiano a Stranieri**. Roma: Bonacci.
- Sheng, He Ji. 2000. A Cognitive Model For Teaching Reading Comprehension. **English Teaching Forum**. c. 38. s. 4. <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol38/no4/p12.htm> [12.11.2007].
- Simone, Raffaele. 2003. **Fondamenti di Linguistica**. 14. bs. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Smith, B. Carl.1997. Vocabulary Instruction and Reading Comprehension. **ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication Digest**. <http://www.indiana.edu/~reading/ieo/digests/d126.html> [11.07.2006].

- Stahl, Stephen. 2003. Vocabulary and Readability: How Knowing Word Meanings Affects Comprehension. **Topics in Language Disorders**. 23(3): 241-247.
- Swales, Suzanne. 1994. From Metaphor to Metalanguage. **Englisch Teaching Forum**. c. 32. s. 3: 8. <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol32/no3/p8.htm> [12.10.2005].
- Şanskiy, N. M. 1993. **Frazeologiya Savremennoga Russkava Yazıyka**. Maskva: Vıysşaya Şkola.
- Şemetov, V. B. 2007. **Kurs Lektsiy po Teorii Pirevoda dlya Studentov Vtorovo i Tretevo Kursov**. <http://zhurnal.lib.ru/w/wagapowas/shemetovdoc.shtml> [12.03.2007].
- Şengül Murat, Süleyman K. Yalçın. 2004. Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. **Milli Eğitim Dergisi**. s.164. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/> [12.01.2007].
- Tartaglione, Roberto. Materiali Didattici per L’Insegnamento dell’Italiano agli Stranieri. Test 211. <http://www.scudit.net/mdtest211.htm>. [11.04.2006].
- TDK. 1988. **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Titone, Renzo. 1999. **Problemi di Psicopedagogia del Linguaggio: Dalla Psicolinguistica alla Glottodidattica**. Perugia: Edizioni Guerra.
- Topçu, Nazmiye. 1999. Fransızca ve Türkçe’de Rakamlı Deyimlerin Karşılaştırmalı İncelemesi ve Fransızca Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** s. 15: 173 – 180. <http://www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr/1999>.
- _____. 2001. Fransızca ve Türkçe Renk İsimleri İçeren Deyimlerin Karşılaştırmalı İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 20: 131-140. www.fdo.hacettepe.edu.tr [11.05. 2007].
- _____. 2002. Les Locutions Idiomatiques Imagées Dans La Presse Turque Et Leur Utilisation Dans Une Classe De Langue Etrangère. <http://www.fdo.hacettepe.edu.tr/mak/topcu2.rtf> [12.06.2007].
- Tornaghi, Paola. 2003. Tra Parola e Enunciato: Le Dimensioni Intermedie. Anno XXXV s.1-2. **Rassegna Italiana di Linguistica Applicata**. Roma: Bulzoni Editore. 27-58.
- Turrini, Giovanna, Claudia Alberti, Maria L. Santullo, Giampiero Zanchi. 1995. **Capire l’Antifona: Dizionario dei Modi di Dire con Esempi d’Autore**. Bologna: Zanichelli.
- Türk Dili: Aylık Dil ve Yazın Dergisi. Çeviri Sorunları Özel Sayısı**. 1978. s. 322. Ankara.
- Ullmann, Stephen. 1966. **La Semantica: Introduzione alla Scienza del Significato**. çev. Anna Baccarini, Luigi Rosiello. Mulino: Bologna.

- Ulrych, Margherita. 1997. **Tradurre: Un Approccio Multidisciplinare**. Torino: UTET Libreria.
- Van, T. Dijk. 1997. **La Ciencia del Texto**. Buenos Aires: Paidós.
- Vardar, Berke. 1978. Dilbilim Açısından Çeviri. **Türk Dili: Aylık Dil ve Yazın Dergisi. Çeviri Sorunları Özel Sayısı**. s. 322: 65-71.
- _____. 1982. **Dilbilimin Temel Kavramları ve İlkeleri**. Ankara: TDK.
- _____. 1999. **Yirminci Yüzyıl Dilbilimi**. İstanbul: Multilingual.
- _____. 2001. **Dilbilim Yazıları**. İstanbul: Multilingual.
- _____. 2002. **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Multilingual.
- Verga, Giovanni. La roba. 1973. **La Lettura 2: Antologia per la Scuola Media**. ed. Calvino, Italo, Giambattista G., Salinari. Bologna: Zanichelli.
- _____. 1989. Mal. çev. D. Kundakçı. **İtalyan Filolojisi**. s. 16: 108-113. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi. İtalyan Dili ve Edebiyatı Kürsüsü Dergisi.
- Vico, Silvio. 2006. Idiomatic Expressions in British and American English: A Contrastive Analysis. Bitirme Tezi. <http://www.tesionline.it> [22.05.2007].
- Vignati, Antonella. 2005. La Didattica della Traduzione Come Strumento di Approfondimento della Competenza Linguistica e Culturale in Italiano LS. **Bollettino Itals**. Anno III, s. 9. <http://venus.unive.it/italslab/modules.php> [20.05.2006].
- Vlahov, Sergey, Sider Florin. 1980. **Neperevodimoe v Perevode**. Moskva: Mejdunarodniye Otnoşeniya.
- Weir, J. Cyril. 1990. **Communicative Language Testing**. Prentice Hall Europe.
- Yağcı, Öner. 1999. **Cumhuriyet Dönemi Edebiyat Çevirileri Seçkisi**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yazıcı, Mine. 2004. **Çeviri Etkinliği**. İstanbul: Multilingual.
- _____. 2005. **Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları**. İstanbul: Multilingual.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2005. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. genişletilmiş 5. bs. Ankara: Seçkin.
- YTÜ SBE. 2007. Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri- Sanatta Yeterlik Eser Çalışması Yazım Kılavuzu. İstanbul.
- Yurtbaşı, Metin. 1996. **Örnekleriyle Deyimler Sözlüğü**. İstanbul: Özdemir Yayıncılık.

- Zimmerman, B. Cheryl. 1997. Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction. **Second Language Vocabulary Acquisition**. ed. James Coady, Thomas Huckin. Cambridge University Press: 5-19.
- Zingarelli, Nicola. 1996. **Vocabolario della Lingua Italiana**. 12. bs. Bologna: Zanichelli.
- Zvegintsev, A. Vladimir. 2007. **Oçerki po Obşçemu Yazıykoznaniyu**. www.franklang.ru [22.05.2007].

Ek 1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenci,

Aşağıdaki anket, “Deyim Öğretiminin İtalyanca Çeviri Dersinde Metinleri Anlamaya Etkisi” konulu doktora tezi çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Elde edilecek kişisel bilgiler ile önceki yabancı dil ve deyim öğrenimi deneyimleri hakkında bilgiler bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Araştırmanın güvenilirliği sizin vereceğiniz cevapların içtenliğine bağlı olduğu için, lütfen soruları cevaplarken nesnel olmaya özen gösteriniz. Soruları cevaplarken açıklamaları dikkatlice okuyunuz.

Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Sadriye Güneş

I. Kişisel Bilgiler 1. Öğrenci no:..... 2. Cinsiyetiniz: ☐ Bay ☐ Bayan 3. Yaşınız: II. Yabancı Dil Deneyimleri 4. Aşağıdaki dilleri kaç yıl okudunuz? (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz) ☐ Fransızca?----- yıl(sayı ile belirtiniz) ☐ İngilizce?----- yıl ☐ İtalyanca?----- yıl ☐ Almanca?----- yıl ☐ Başka?(belirtiniz)----- yıl 5. Yabancı ülkede ne kadar süreyle bulundunuz? (hangisinde belirtiniz) ☐ ----- yıl 6. Yabancı diliniz ne kadar akıcıdır? (akıcılığı harflerle belirtiniz) ☐ Fransızca----- ☐ İngilizce----- ☐ İtalyanca----- ☐ Almanca----- ☐ Başka(belirtiniz)----- A anadil B çok akıcı C orta akıcı D az akıcı	III.Deyim deneyimi (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz) 7. Aşağıdaki dillerde size okul hayatında deyim öğretildi mi? ☐ Fransızca ☐ İngilizce ☐ İtalyanca ☐ Almanca ☐ Başka(belirtiniz) (8. ve 9. sorular 1'den 5'e kadar bir sayı kullanarak cevaplayınız; deyim sayısı parantez içinde belirtilmiştir.) 8. Aşağıdaki dillerde kaç deyim biliyorsunuz? ☐ Fransızca----- ☐ İngilizce----- ☐ İtalyanca----- ☐ Almanca----- ☐ Başka(belirtiniz)----- 1(0) 2(1-5) 3(6-10) 4(11-20) 5(20 üstü) 9. Konuşurken ve yazarken kaç deyim doğru olarak kullandığınıza inanıyorsunuz? <table border="0"><thead><tr><th></th><th>Konuşma</th><th>Yazma</th></tr></thead><tbody><tr><td>☐ Fransızca</td><td>-----</td><td>-----</td></tr><tr><td>☐ İngilizce</td><td>-----</td><td>-----</td></tr><tr><td>☐ İtalyanca</td><td>-----</td><td>-----</td></tr><tr><td>☐ Almanca</td><td>-----</td><td>-----</td></tr><tr><td>☐ Başka(belirtiniz)-----</td><td>-----</td><td>-----</td></tr></tbody></table> 1(0) 2(1-5) 3(6-10) 4(11-20) 5(20 üstü)		Konuşma	Yazma	☐ Fransızca	-----	-----	☐ İngilizce	-----	-----	☐ İtalyanca	-----	-----	☐ Almanca	-----	-----	☐ Başka(belirtiniz)-----	-----	-----
	Konuşma	Yazma																	
☐ Fransızca	-----	-----																	
☐ İngilizce	-----	-----																	
☐ İtalyanca	-----	-----																	
☐ Almanca	-----	-----																	
☐ Başka(belirtiniz)-----	-----	-----																	

Ek 2. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı

Açık Uçlu Sorular

Açıklama: Aşağıda Giovanni Verga'nın **La Roba** adlı hikayesinden bir bölüm verilmiştir. Parçayı dikkatlice okuduktan sonra soruları cevaplayınız. Size yöneltilen soruları Türkçe cevaplayınız. Gerekli olan yerlerde İtalyanca sözcük ve ifadeleri yazıp açıklamalarını Türkçe yapınız. Çalışma esnasında her türlü sözlük kullanabilir. İki kişilik gruplar oluşturabilirsiniz, ancak cevaplamanın son aşamasında bireysel olarak karar vermeniz gerekmektedir.

1. Size sunulan İtalyan yazar Giovanni Verga'nın *La Roba* adlı hikayesinden seçilen bölümden anlaşıldığı kadarıyla hikayenin konusu nedir?
2. Hikayenin geçtiği yer neresidir?
3. Hikayenin anahtar sözcüklerini belirleyip yazınız.
4. Seçilen bölümde herhangi bir şeyin miktarını belirten tüm ifadeleri bulup yazınız.
5. Seçilen bölümde yer alan benzetmeleri bulup yazınız.
6. Seçilen bölümde yer alan beslenmeyle ilgili ifadeleri günün saatlerine göre düzenleyip açıklayınız.
7. Metinde yer alan tüm deyimleri bulup yazınız ve karşılıklarına da tahmin ettiğiniz anlamlarını belirtiniz.
8. Vergilerle ilgili sorumluluklarını yerine getirirken Mazzarò'nun nasıl bir tepki verdiğini nedenleriyle açıklayınız.
9. Mazzarò'nun ailevi durumunu açıklayınız. Açıklamanızı, bu konuyla ilgili metinde geçen ifadelerle destekleyiniz.
10. Hikaye kahramanının karakterini betimleyip, davranışlarının nedenlerini açıklayınız.

Ek 2 - devamı

Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı Metin

La roba

Giovanni Verga

.....

Egli non beveva vino, non fumava, non usava tabacco, e sì che del tabacco ne producevano i suoi orti lungo il fiume. Non aveva il vizio del giuoco, né quello delle donne. Di donne non aveva mai avuto sulle spalle che sua madre, la quale gli era costata anche 12 tarì, quando aveva dovuto farla portare al camposanto.

Ci aveva pensato e ripensato tanto a quel che vuol dire la roba, quando andava senza scarpe a lavorare nella terra che adesso era sua, ed aveva provato quel che ci vuole a fare i tre tarì della giornata, nel mese di luglio, a star colla schiena curva 14 ore, col soprastante a cavallo dietro, che vi piglia a nerbate se provate a rizarvi un momento. Per questo non aveva lasciato passare un minuto della sua vita che non fosse stato impiegato a fare della roba; e adesso i suoi aratri erano numerosi come le lunghe file dei corvi che arrivano in novembre; e altre file di muli, che non finivano più, portavano le sementi; le donne che stavano nel fango, da ottobre a marzo, per raccogliere le sue olive, non si potevano contare, come non si possono contare le gazze che vengono a rubarle; e al tempo di vendemmia accorrevano dei villaggi interi alle sue vigne, e fin dove sentivasi cantare, nella campagna, era per la vendemmia di Mazzarò. Alla mèsse poi i mietitori di Mazzarò sembravano un esercito di soldati, per mantenere tutta quella gente, col biscotto alla mattina e il pane e l'arancia amara alla colazione, e la merenda, e le lasagne alla sera, ci volevano dei denari a manate, e le lasagne si scodellavano in piatti enormi. Perciò adesso, quando andava a cavallo dietro la fila dei suoi mietitori, col nerbo in mano, non ne perdeva d'occhio uno solo, e badava a ripetere:- Curviamoci, ragazzi! – Egli era tutto l'anno colle mani in tasca a spendere, e per la sola tassa il re si pigliava tanto che a Mazzarò gli veniva la febbre, ogni volta.

Ek 3. Yazar ve Metin Hakkında Kısa Bilgiler

19 yüzyıl ikinci yarısının en büyük İtalyan romancısı, Sicilya kökenli Giovanni Verga (Catania 1840-1922) ikinci dereceden soylu bir ailede dünyaya gelmiştir. Verga, gazeteciliğe ve edebiyata atılmak üzere hukuk öğrenimini kısa sürede bırakmış, 1865'te Floransa'ya yaptığı ilk yolculuktan sonra, 1869'dan 1871'e kadar oraya yerleşmiş ve Francesco Dall Ongaro ile "toplumsal romantizmin" övüldüğü çevrelere yakın olmuştur. Yoksul bir öğrenciyle bir kontesin aşklarını anlatan *Una Peccatrice* (1866)' den sonra, zorla manastıra kapatılan Sicilyalı genç bir kızın mektup tarzındaki güncesi konulu *Storia di una Capinera* (1870), yazara Milano'nun en parlak salonlarının kapılarını açan bir başarı kazandırmış ve Verga 1872'de Milano'ya yerleşmiştir. *Eva* (1873), *Tigre reale* (1875) ve *Eros* (1875)'teki Dumas ve Eugène Sue çizgisindeki duygusallığı, sosyete tefrikacısı ününü daha da sağlamlaştırmıştır.

Floransa ve Milano'da dönemin en seçkin kültür çevrelerinde bulunan Verga, geleneklere başkaldırmış, sanatın hayatın gerçeklerini yansıtmayı gerektiğini savunmuştur. İlk romanlarında konu olarak insanı tutkularını almıştır. Ancak daha sonra gerçekliğin tutkulara değil de Sicilya'sının fakirliğinde, ihtiyaç ve adaletsizlikten yenilmiş insanların hayatında gizli olduğunu sonucuna varmıştır. Yapıtlarında acı dolu bir hayat, zaman zaman içerdği kahramanlıklar göze çarpar. Zeytin toplayarak geçinen Sicilyalı bir köylü kadın kahramanı anlatan ilk "verizmocu" öyküsü *Nedda* 1874'te yazılmıştır. *Malavoglia*'nın ilk taslağı olan Padron'Ntoni ise 1875 tarihli'dir. Verga, 1878'den başlayarak *I Vinti* adlı kapsamlı bir roman dizisinin taslağını yapmış, ancak iki cildini yazabilmiştir: *I Malavoglia* (1881) ve *Mastro Don Gesualdo* (1889). Dizinin *La Duchessa di Leyra* adını taşıyan üçüncü cildi tamamlanmamıştır. Bu iki roman, eleştirmenler tarafından Brontë kardeşlerin, Manzoni'nin ve Balzac'ın başyapıtlarıyla karşılaştırılmıştır. Verga'nın *Cavalleria Rusticana* adlı hikayesinin Mascagni tarafından yapılan lirik bestesinin (1890) kazandığı başarıdan dolayı Verga adı, kimi zaman "verismo" ile özdeşleştirilmiştir. Ancak bu iki romanın özgünlüğü "verismo"nun halkçı ve bölgeci sınırlarını fazlasıyla aşmaktadır. Yapıtları arasında *Vita dei Campi*, *Novelle Rusticane* de yer almaktadır. Aralarında *Dal Tuo al Mio* adlı eserin de bulunduğu bazı kısa dramlar da yazmıştır.

Kaynak: Calvino ve Salinari (1974: 784); Larousse, (1986: 23. cilt: 12160).

La Roba, cimri, kazanç ve malvarlığı edinme aşkıyla yanıp tutuşan Mazzarò adlı bir adamın öyküsüdür. Amacına ulaşmak için çevresine ve kendisine acımasızca davranan, ancak hayatının son günlerinde zenginliğin hiçbir şeye yaramadığını ve umutsuzluktan başka bir şey getirmediğini keşfetmiş bir kişilik okuyucunun karşısına çıkar. Mazzarò'nun konuşmaları ve davranışları öykünün merkezinde yer almaktadır. Böylece ana karakterin doğrudan tasvir edilmesiyle birlikte dolaylı bir şekilde betimlenmesi de öykünün özelliklerini oluşturmaktadır. Öykü, ön planda seslerin, jestlerin, renklerin korosunu, köy hayatının değişik yanlarını yansıtır. Bu anlatım biçimi Verga'ya has bir üsluptur.

Kaynak: Calvino ve Salinari (1974: 626).

Ek 4. Metnin Dilbilgisel ve Sözcüksel Analizi

Zaman ve kipler

Indicativo Presente	si piglia, fare, arrivano, si possono contare, vengono a rubarle, vuol dire, ci vuole a fare, curviamoci,
Indicativo Imperfetto	beveva, fumava, usava, producevano, aveva , era, erano, finivano, portavano, stavano, sembravano, ci volevano, si scodellavano, andava, perdeva, si pigliava, veniva, andava a lavorare, si potevano contare, badava a ripetere, accorrevano, sentivasi
Gerundio Presente	
Indicativo Passato Remoto	
Indicativo Trapassato Prossimo	era stato, non aveva mai avuto, era costata, aveva pensato, aveva ripensato, aveva provato, aveva lasciato passare, aveva dovuto farla portare
Periodo Ipotetico	se provate a rizzarvi
Congiuntivo Presente	
Congiuntivo Passato	
Congiuntivo Imperfetto	
Congiuntivo Trapassato	che fosse stato impiegato a fare,
Infinito Presente con preposizioni	col non dormire, col prendere, coll'affaticarsi, col logorare, a star, per raccogliere, per mantenere, a spendere
Condizionale Composto	l'avrebbe pagato

Bağlaçlar

Congiunzioni	né, che, quando, perciò, sicché, per questo, e adesso, perché, che, quando
--------------	--

Bilinmeyen sözcükler

Vocabolario sconosciuto	orti, vizio, tarì, soprastante, a nerbate, le sementi, fango, olive, gazze, vigne, raccogliere, mule, aratri corvi, muli, vendemmia, mietitori, nerbo, mèsse
-------------------------	--

Deyimler ve anlamları

<i>Deyimler</i>	<i>Anlamları</i>
tenere, non perdere d'occhio	sorvegliare di continuo
avere la febbre addosso	essere in preda a forte agitazione, paura, ansietà
starsene con le mani in tasca	1. restare inoperoso, essere ozioso, far niente; 2. tirarne fuori denaro (per pagare chi lavorava per lui e le tasse)
avere qc. sulle spalle	doverlo mantenere
a manate	in notevole quantità

Ek 5. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı Puanlama Anahtarı

Puanlar Sorular	0	0,25-1	1,25 -2	2,25 -3	3,25 -4	4,25 -5
1. Size sunulan İtalyan yazar Giovanni Verga'nın <i>La Roba</i> adlı hikayesinden seçilen bölümden anlaşıldığı kadarıyla hikayenin konusu nedir?	cevap yok ya da yanlış cevap	basit bir tümceyle yanıtlama	ayrıntılı bir tümceyle yanıtlama	hikaye konusunu nerde, ne zaman, geçtiğini, kahramanları belirtme	hikaye konusunu nerde, ne zaman, geçtiğini, kahramanları ve ana kahramanı belirtme	hikaye konusunu nerde, ne zaman, geçtiğini, kahramanları belirtme, ana kahramanın geçirdiği değişimi belirtme
2. Hikayenin geçtiği yer neresidir?	cevap yok ya da yanlış cevap	tek sözcükle yanıtlama	basit bir tümce yanıtlama	ayrıntılı bir tümceyle yanıtlama	iki tümceyle yanıtlama	ayrıntılı iki tümceyle yanıtlama
3. Hikayenin anahtar sözcüklerini belirleyip yazınız.	cevap yok ya da yanlış cevap	bir-iki anahtar sözcük belirtme	üç- dört anahtar sözcük belirtme	beş-altı anahtar sözcük belirtme	yedi-sekiz anahtar sözcük belirtme	dokuz-on anahtar sözcük belirtme
4. Seçilen bölümde herhangi bir şeyin miktarını belirten tüm ifadeleri bulup yazınız.	cevap yok ya da yanlış cevap	bir-iki miktar belirten ifade yazma	üç- dört miktar belirten ifade yazma	beş-altı miktar belirten ifade yazma	yedi-sekiz miktar belirten ifade yazma, deyim belirtme	dokuz-on miktar belirten ifade yazma, deyim belirtme
5. Seçilen bölümde yer alan benzetmeleri bulup yazınız.	cevap yok ya da yanlış cevap	bir benzetme bulup yazma	iki benzetme bulup yazma	üç benzetme bulup yazma	dört benzetme bulup yazma	beş benzetme bulup yazma
6. Seçilen bölümde yer alan beslenmeyle ilgili ifadeleri günün saatlerine göre düzenleyip açıklayınız.	cevap yok ya da yanlış cevap	bir öğün beslenmeyle ilgili ifadeleri belirleme	iki öğün beslenmeyle ilgili ifadeleri belirleme	üç öğün beslenmeyle ilgili ifadeleri belirleme	dört öğün beslenmeyle ilgili ifadeleri belirleme, eksik açıklama	sırasıyla dört öğün beslenmeyle ilgili ifadeleri belirleme ve açıklama

Ek 5 - devam

7. Metinde yer alan tüm deyimleri bulup yazınız ve karşılıklarına da tahmin ettiğiniz anlamlarını belirtiniz.	cevap yok ya da yanlış cevap	anlamı doğru tahmin edilmiş bir deyim yazma	anamları doğru tahmin edilmiş iki deyim yazma	anamları doğru tahmin edilmiş üç deyim yazma	anamları doğru tahmin edilmiş dört deyim yazma	anamları doğru tahmin edilmiş beş deyim yazma
8. Vergilerle ilgili sorumluluklarını yerine getirirken Mazzarò'nun nasıl bir tepki verdiğini nedenleriyle açıklayınız.	cevap yok ya da yanlış cevap	bir-iki sözcükle yanıtlama	anamlı bir tümceyle yanıtlama	anamlı tümceyle, <i>venire la febbre</i> deyimini doğru yorumlayarak yanıtlama	anamlı tümceyle <i>venire la febbre</i> deyimini doğru yorumlayarak yanıtlama, nedenini belirtme	kime, ne zaman, ne şekilde vergi sorumluluklarını yerine getirdiğini; bunu yaparken verdiği tepkiyi; <i>venire la febbre</i> deyimini doğru yorumlayarak açıklama, nedenlerini belirtme
9. Mazzarò'nun ailevi durumunu açıklayınız. Açıklamanızı metindeki ilgili ifadeleri belirterek destekleyiniz.	cevap yok ya da yanlış cevap	tek tümceyle annesinin durumunu açıklama	tek tümceyle annesinin ve medeni durumunu açıklama	iki tümceyle annesinin ve medeni durumunu ayrıntılı olarak açıklama	iki tümceyle annesinin ve medeni durumunu <i>avere sulle spalle</i> deyimini yorumlayarak açıklama	üç tümceyle annesinin ve medeni durumunu <i>avere sulle spalle</i> deyimini yorumlayarak ve ayrıntılı olarak açıklama
10. Hikaye kahramanının karakterini betimleyip, davranışlarının nedenlerini açıklayınız.	cevap yok ya da yanlış cevap	tek tümceyle yaşam şartlarını, alışkanlıklarını belirtme	iki tümceyle yaşam şartlarını, alışkanlıklarını, annesine ve köylülere karşı davranışlarını belirtme	yaşam şartlarını, geçirdiği değişimi, alışkanlıklarını, annesine, önceki toprak sahibine ve köylülere karşı davranışlarını belirtme	yaşam şartlarını, geçirdiği değişimi, alışkanlıklarını, annesine, önceki toprak sahibine ve köylülere karşı davranışlarını belirtme, deyimleri doğru yorumlama	yaşam şartlarını, geçirdiği değişimi, alışkanlıklarını, annesine, önceki toprak sahibine ve köylülere karşı davranışlarını belirtme, deyimleri doğru yorumlayarak cimrililiğini ve buna bağlı davranışları açıklama

Ek 6. Eşleştirme Testi 1: Eylem İçeren ve Eylem İçermeyen Deyimleri Hatırlama Testi

Açıklama: Aşağıdaki eşleştirme testi, düzenlenen deyim öğretimi etkinliklerinde öğrendiğiniz deyimleri hatırlama becerilerini ölçmeye yöneliktir. Tablonun birinci sütununda yer alan deyimleri ikinci sütunda yer alan anlamlarıyla eşleştiriniz. Deyimin numarasını, ifade ettiği anlamın karşısına yazmanız yeterlidir. Deyimlerin anlamları karışık bir sıra içerisinde verilmiştir. Anlam sayısı deyim sayısından 2 fazladır.

Deyimler	Anlamlar
1. vita da cani	privo di mezzi, poverissimo
2. in carne e ossa	privo di fondamento
3. a occhio e croce	obbedire docilmente
4. fuoco di paglia	in pochissimi
5. col cuore in gola	di persona
6. uovo di Colombo	amici inseparabili, intimi
7. acqua in bocca	con forte affanno, ansiosamente
8. promesse da marinaio	fallire, riportare un insuccesso
9. su due piedi	invito a non divulgare una determinata notizia; un segreto
10. vedova bianca	promesse non mantenute
11. fino all'osso	insopportabile
12. nudo e crudo	passione bruciata in fretta
13. campato in aria (q.c.)	subito, al momento
14. colpo di fulmine	essere in preda a forte agitazione, paura, ansietà
15. amici per la pelle	fare per lui ogni più grave sacrificio
16. legare l'asino dove vuole il padrone	ciò che consente di uscire da una situazione complicata
17. non essere erba del proprio orto	essere di pessimo umore
18. essere in quattro gatti	completamente, profondamente
19. fare un buco nell'acqua	moglie di un emigrato
20. lavarsene le mani	essere indeciso, non sapere cosa fare
21. avere una spina nel cuore	amore a prima vista
22. il diavolo ci ha messo la coda	avere una grave preoccupazione, un rimorso
23. essere un pugno nell'occhio	essere motivo di vanto e di orgoglio
24. avere fegato	approssimativamente
25. avere un diavolo per capello	avere coraggio
26. darsi delle arie	si dice di una cosa che per colore o forma mal si sposa con tutto quello che c'è intorno
27. essere il fiore all'occhiello	assumere un atteggiamento superiore, superbo
28. avere la febbre addosso	essere roba copiata da altri
29. levarsi il pane di bocca per qc.	disinteressarsi di q.c. in cui non si vuole essere coinvolti
30. non sapere che pesci pigliare (prendere)	se, quando una circostanza imprevista compromette il buon esito di q.c.
	avere fame
	sinceramente

Ek 7. Eşleştirme Testi 1 Belirtke Tablosu

Eşleştirme Testi 1: Eylem İçeren ve Eylem İçermeyen Deyimleri Hatırlama Testi		Bilgi	Kavra ma	Uygula ma	Analiz	Sentez	Değerlen dirme	Toplam
Etkinlikler								
1. Deyimlerle İlgili Temel Kavram ve Tanımlar	Kazanımlar	1	4	6	2	-	3	16
	Sorular	-	-	-	-	-	-	-
2. İnsan Bedeninin Parçalarının İsimlerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Kazanımlar	-	1	1	1	1	1	5
	Sorular	2	-	-	-	-	-	2
3. Günlük Dilde Sıkça Kullanılan ve Farklılık Kavramını İfade Eden İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Kazanımlar	-	1	2	2	2	1	8
	Sorular	4	-	-	-	-	-	4
4. Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Kazanımlar	-	-	2	1	1	1	5
	Sorular	-	-	8	-	-	-	8
5. Günlük Dilde Sıkça Kullanılan Fransızca Deyimlerden Yola Çıkarak İtalyanca Karşılıklarının Öğretimi. <i>Cuore</i> ve <i>Faccia</i> Anahtar Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Kazanımlar	1	-	-	2	2	1	6
	Sorular	3	-	-	-	-	-	3
6. Eylem İçermeyen, Mitoloji Kökenli İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. El, Parmak Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Kazanımlar	-	-	1	1	2	2	6
	Sorular	9	-	-	-	-	-	9
7. Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. <i>Göz</i> , <i>Burun</i> , <i>Ağız</i> Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Kazanımlar	-	-	2	2	2	1	7
	Sorular	3	-	-	-	-	-	3

Ek 8. Eşleştirme Testi 2: Tümce Bağlamı Olmadan ve Tümce Bağlamı İçerisinde Verilen Deyimleri Hatırlama Testi

Açıklama: Aşağıdaki eşleştirme testi, düzenlenen deyim öğretimi etkinliklerinde öğrendiğiniz deyimleri hatırlama becerilerini ölçmeye yöneliktir. Test iki aşamadan oluşmaktadır.

I. Aşama: Tablonun birinci sütununda yer alan deyimleri ikinci sütunda yer alan anlamlarıyla eşleştiriniz. Deyimin numarasını, ifade ettiği anlamın karşısına yazmanız yeterlidir. Deyimlerin anlamları karışık bir sıra içerisinde verilmiştir. Anlam sayısı deyim sayısından 2 fazladır.

Deyimler	Anlamlar
1. il diavolo ci ha messo la coda	sinceramente
2. non sapere che pesci pigliare (prendere)	disinteressari di q.c. in cui non si vuole essere coinvolti
3. legare l'asino dove vuole il padrone	essere indeciso, non sapere cosa fare
4. su due piedi	essere motivo di vanto e di orgoglio
5. fare un buco nell'acqua	obbedire docilmente
6. non essere erba del proprio orto	essere roba copiata da altri
7. avere un diavolo per capello	privo di fondamento
8. acqua in bocca	passione bruciata in fretta
9. essere il fiore all'occhiello	avere coraggio
10. in carne e ossa	avere una grave preoccupazione, un rimorso e sim.
11. lavarsene le mani	se, quando una circostanza imprevista compromette il buon esito di q.c.
12. campato in aria (q.c.)	fallire, riportare un insuccesso
13. promesse da marinaio	essere di pessimo umore
14. avere fegato	di persona
15. avere una spina nel cuore	invito a non divulgare una determinata notizia; a mantenere un segreto
	subito, al momento
	promesse non mantenute

Ek 8 - devam

II. Aşama: Aşağıdaki tümceleri okuyunuz ve bağlam bilgisinden yararlanarak tablonun birinci sütununda yer alan deyimleri ikinci sütunda yer alan anlamlarıyla eşleştiriniz. Deyimin numarasını, ifade ettiği anlamın karşısına yazmanız yeterlidir. Deyimlerin anlamları karışık bir sıra içerisinde verilmiştir. Anlam sayısı deyim sayısından 2 fazladır.

1. Va tutto male, in quest'affare il diavolo ci ha messo la coda.
2. Mi trovo in una situazione difficile e non so che pesci pigliare.
3. Non sono d'accordo con il direttore, ma bisogna legar l'asino dove vuole il padrone!
4. Ha deciso su due piedi di comprare quel vestito.
5. Mi sono impegnato, le ho tentate tutte, ma ho fatto un buco nell'acqua.
6. Secondo me questo compito lo hai copiato: queste belle frasi non sono erba del tuo orto.
7. Oggi sono nervoso, ho un diavolo per capello.
8. È un segreto, acqua in bocca!
9. E' una classe dove tutti gli alunni hanno buoni voti: e' il fiore all'occhiello della scuola.
10. Sono presente, in carne e ossa.
11. Non vuole più sentire parlare di questo problema, se ne lava le mani.
12. Devi essere più preciso, più concreto: questi sono discorsi campati in aria.
13. Queste sono promesse da marinaio, lui promette sempre, ma non mantiene.
14. Hai attraversato il deserto da solo? Certo che hai proprio fegato.
15. Lei ha una spina nel cuore, perché sua bambina è malata.

Deyimler	Anlamlar
1. il diavolo ci ha messo la coda	sinceramente
2. non sapere che pesci pigliare (prendere)	disinteressarsi di q.c. in cui non si vuole essere coinvolti
3. legare l'asino dove vuole il padrone	essere indeciso, non sapere cosa fare
4. su due piedi	essere motivo di vanto e di orgoglio
5. fare un buco nell'acqua	obbedire docilmente
6. non essere erba del proprio orto	essere roba copiata da altri
7. avere un diavolo per capello	privo di fondamento
8. acqua in bocca	passione bruciata in fretta
9. essere il fiore all'occhiello	avere coraggio
10. in carne e ossa	avere una grave preoccupazione, un rimorso e sim.
11. lavarsene le mani	se, quando una circostanza imprevista compromette il buon esito di q.c.
12. campato in aria (q.c.)	fallire, riportare un insuccesso
13. promesse da marinaio	essere di pessimo umore
14. avere fegato	di persona
15. avere una spina nel cuore	invito a non divulgare una determinata notizia; a mantenere un segreto
	subito, al momento
	promesse non mantenute

Ek 9. Eşleştirme Testi 2 Belirtke Tablosu

Eşleştirme Testi 2: Tümce Bağlamı Olmadan ve Tümce Bağlamı İçerisinde Verilen Deyimleri Hatırlama Testi		Bilgi	Kavra ma	Uygula ma	Analiz	Sentez	Değerlen dirme	Toplam
Etkinlikler								
1. Deyimlerle İlgili Temel Kavram ve Tanımlar	Kazanımlar	1	4	6	2	-	3	16
	Sorular	-	-	-	-	-	-	-
2. İnsan Bedeninin Parçalarının İsimlerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Kazanımlar	-	1	1	1	1	1	5
	Sorular	4	-	-	-	-	-	4
3. Günlük Dilde Sıkça Kullanılan ve Farklılık Kavramını İfade Eden İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Kazanımlar	-	1	2	2	2	1	8
	Sorular	4	-	-	-	-	-	4
4. Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Kazanımlar	-	-	2	1	1	1	5
	Sorular	6	-	-	-	-	-	6
5. Günlük Dilde Sıkça Kullanılan Fransızca Deyimlerden Yola Çıkarak İtalyanca Karşılıklarının Öğretimi. <i>Cuore</i> ve <i>Faccia</i> Anahtar Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Kazanımlar	1	-	-	2	2	1	6
	Sorular	2	-	-	-	-	-	2
6. Eylem İçermeyen, Mitoloji Kökenli İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. El, Parmak Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Kazanımlar	-	-	1	1	2	2	6
	Sorular	6	-	-	-	-	-	6
7. Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. <i>Göz</i> , <i>Burun</i> , <i>Ağız</i> Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Kazanımlar	-	-	2	2	2	1	7
	Sorular	6	-	-	-	-	-	6

Ek 10. Ders Planları

Ders Planı no: 1

Ders:	İtalyanca Çeviri
Konu I:	Deyimlerle İlgili Temel Kavram ve Tanımlar
Yöntem ve Teknikler:	Anlatım, Tartışma, Beyin Fırtınası
Kaynak, Araç-Gereç:	Yazılı Materyaller
Süre:	2 ders saati
Hedefler:	“Deyimlerle İlgili Temel Kavram ve Tanımlar” başlıklı etkinlik “Deyimlerin Doğası, Tanımları, Kaynakları, İşlevleri, Özellikleri, Sınıflandırılması ve Kullanımları”, “Deyimler, Mecaz, Atasözleri ve Diğer Kalıplaşmış Sözler Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar”, “Deyimler Sözlükleri”, “Deyimlerin Çevirebilirliği” olmak üzere 4 alt başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklara ilişkin hedefler aşağıda tablollaştırılarak verilmiştir.

Deyimlerin Doğası, Tanımları, Kaynakları, İşlevleri, Özellikleri, Sınıflandırılması ve Kullanımları	
Bilgi	Deyimlerin doğasını, tanımlarını, kaynaklarını, özelliklerini ve kullanım alanlarını söyleme
Kavrama	Deyimlerin doğasını, tanımlarını, kaynaklarını, özelliklerini, sınıflandırma ilkelerini ve kullanım alanlarını kendi sözleriyle açıklama
Uygulama	Örnek olarak verilen deyimlerin özelliklerini belirleme ve sınıflandırma Kendi örneklerini verme
Analiz	Deyimlerin işlevleri ve kullanımları arasındaki ilişkiyi açıklama
Deyimler, Mecaz, Atasözleri ve Diğer Kalıplaşmış Sözler Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar	
Bilgi	Örnek olarak verilen kalıplaşmış sözleri sınıflandırma
Kavrama	Deyimler, mecaz, atasözleri ve diğer kalıplaşmış sözler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları kendi sözleriyle açıklama Kendi örneklerini verme
Analiz	Deyimler, mecaz, atasözleri ve diğer kalıplaşmış sözler arasındaki ilişkileri açıklama
Değerlendirme	Deyimler, mecaz, atasözleri ve diğer kalıplaşmış sözleri belirlemede karşılaşılan zorlukları sözdizimsel açıdan değerlendirme

Ek 10 - devam

Deyimler Sözlükleri	
Kavrama	Deyim sözlüklerinin yapısını açıklama
Uygulama	Örnek olarak verilen deyimleri sözlüklerde arama
Değerlendirme	Piyasada var olan deyimler sözlüklerinin sınırlıklarını belirtme
Deyimlerin Çevirebilirliği	
Kavrama	Deyimlerin çevirebilirliği ile ilgili çeviribilimcilerin görüşlerini kendi sözleriyle açıklama
Uygulama	Örnek olarak verilen İtalyanca deyimleri Türkçe'ye çevirme
Değerlendirme	Deyimlerin çevirisinde kullanılan tekniklerin güçlü ve zayıf yönlerini tartışma

1. Öğretim Öncesi Hazırlık

İçeriğin Belirlenmesi ve Materyallerin Hazırlanması: Etkinlik tasarımına ait ders planının, deyimlerle ilgili alanyazısı incelenerek içeriğin ve konunun alt başlıklarının belirlenmesi, öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin hatırlanmasına yönelik soruların hazırlanması, öğretmenin ders anlatım sürecinde, anlatımını desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla kullanılacak örnekler; öğrencilere yöneltilecek soruların hazırlanması çalışmaları bu evrede gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen içerik ve hazırlanan materyaller, öncelikle ders öğretim görevlisi tarafından incelenmiş, daha sonra aynı dersi vermekte olan bir başka öğretim görevlisinin incelemesinden geçmiştir. Öğretim görevlilerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak içeriğe ve materyallere son şekli verilmiştir.

2. Dersin İşlenişi

Ders konusu 2 ders saati süresi içinde anlatım, tartışma yöntemleri ve beyin fırtınası tekniği kullanılarak araştırmacı tarafından Türkçe olarak sunulması planlanmıştır. İlk aşamada öğrencileri konu hakkında bilgilendirme ve konuyla ilgili öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin hatırlanmasını sağlama; ikinci aşamada ayrıntılı bilgi verme ve konunun hazırlanan materyallerle ve seçilen örneklerle desteklenmesi; son aşamada ise tartışma yöntemi ve beyin fırtınası tekniği

Ek 10 - devam

kullanılarak öğrencilerin belleklerinde konunun yerleşmesini sağlama ve dönüt-düzeltilme verilmesi planlanmıştır.

3. Değerlendirme

Dersin bitiminde konu çerçevesinde dilde deyimlerin önemi, yabancı dil öğreniminde deyimlere yaklaşımlar, deyimlerin çevirisinde eşdeğerlilik kavramları ile ilgili sorular sorularak sınıfın genel olarak sunulan içeriği öğrenme düzeyinin saptanması planlanmıştır.

4. Planın İşleniş İlişkin Görüşler

Ders sırasında planın işleniş aşamalarında araştırmacı ve ders sorumlusu öğretim görevlisi tarafından gözlenen aksaklıklar, sorunlar ve öğrenci görüşleri aktarılacaktır.

Ek 10 - devam**Ders Planı no: 2**

Ders:	İtalyanca Çeviri
Konu II:	İnsan Bedeninin Parçalarının İsimlerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi
Yöntem ve Teknikler:	Anlatım, Tartışma, Bireysel ve Grup Çalışmaları
Kaynak, Araç-Gereç:	Yazılı Materyaller, Eşleştirme Testleri
Süre:	2 ders saati
Hedefler:	“İnsan Bedeninin Parçalarının İsimlerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi” başlıklı etkinlik ile ilgili hedefler aşağıda tablolastırılarak verilmiştir.

İnsan Bedeninin Parçalarının İsimlerini İçeren İtalyanca Deyimler	
Bilgi	Tümce içerisindeki deyimleri gösterme
Kavrama	Okuduğu İtalyanca metnin konusunu açıklama Deyimleri anlamlarıyla eşleştirme
Analiz	Tümce içerisindeki deyimler ve sözlüklerdeki biçimleri arasındaki farkları açıklama
Sentez	İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme
Değerlendirme	İtalyanca deyimlerin Türkçe’ye çevirisindeki sınırlılıkları eşdeğerlilik açısından değerlendirme

1. Öğretim Öncesi Hazırlık

İçeriğin Belirlenmesi ve Materyallerin Hazırlanması: Etkinlik tasarımına ait ders planının, deyim öğretimi ile ilgili alanyazısı incelenerek öğretilecek deyimlerin belirlenmesi, bu deyimlerle ilgili metnin ve tümcelerin seçimi, deyimlerin sözlüklerdeki biçimleri ve bunlarla ilgili yazılı materyallerin her bir öğrencinin elinde olacak şekilde, öğrencilere yöneltilecek soruların hazırlanması çalışmaları bu evrede gerçekleştirilmiştir. Deyimler ve yer aldıkları tümceler **Le Espressioni Idiomatich** (<http://www.learnitaly.com/idiomatiche.htm>[21.05.2006])’den araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Etkinlikleri hazırlamada Onursal İrem, L’Enseignement des Locutions Concernant les Parties du Corps aux Apprenants Turcs (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 1999); Katerinov Katerin, Maria C. B. Katerinov, **La Lingua Italiana per Stranieri** (Perugia: Edizioni Guerra,

Ek 10 - devam

1985), 220-221'den yararlanılmıştır. Araştırmacı ayrıca deyimlerin sözlüklerdeki biçimlerini, öğrenciler yöneltilecek soruları hazırlamıştır. Hazırlanan bu materyaller, öncelikle ders öğretim görevlisi, daha sonra aynı dersi vermekte olan bir başka öğretim görevlisi tarafından incelenmiştir.

Öğretim görevlilerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak içeriğe ve materyallere son şekli verilmiştir.

2. Dersin İşlenişi

Bağlam içerisinde, anahtar sözcüğe göre deyim öğretimi teknikleriyle gerçekleştirilmesi planlanan öğretim 2 ders saati süresi içinde dersi veren öğretim görevlisi tarafından bireysel çalışma, grup çalışmaları, anlatım ve tartışma yöntemi kullanarak yapılacaktır. İlk aşamada öğrencileri konu hakkında bilgilendirme, konuyla ilgili öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin hatırlanmasını sağlama, metin özetleme; ikinci aşamada öğrencilerin sınıfta dağıtılacak olan materyallerin üzerinde çalışmaları planlanmıştır. Beş bölümden oluşan materyaller üzerindeki çalışmanın her bölümünde önce bireysel çalışma, sonra da grup çalışmaları, anlatım ve tartışma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin belleklerinde deyimlerin yerleşmesini sağlama ve dönüt-düzeltilme verilmesi öngörülmüştür.

3. Değerlendirme

Öğrencilerin kendilerine sunulan materyaller üzerinde çalışmalarının her aşamasında bireysel değerlendirme gerçekleştirilecektir. Değerlendirme, materyaller üzerinde çalışma sırasında öğrencilerin tümce içerisinde deyimleri bulma, bulunan deyimleri sözlüklerdeki şekilleriyle karşılaştırma, deyimleri ifade ettikleri anlamlarıyla eşleştirme, İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme becerilerini içermektedir. Ayrıca ders bitiminde tümce içindeki deyimler sözlüklerdeki biçimleriyle hangi noktalarda farklılık gösterdiği; hangi İtalyanca deyimlerin Türkçe'de tıpa tıp aynı, hangilerin kısmen benzer karşılıklarının bulunduğu, hangilerin karşılıklarının bulunmadığı soruların yöneltilmesi planlanmaktadır.

4. Planın İşlenişe İlişkin Görüşler

Ders sırasında planın işleniş aşamalarında araştırmacı ve ders sorumlusu öğretim görevlisi tarafından gözlenen aksaklıklar, sorunlar ve öğrenci görüşleri aktarılacaktır.

Ek 10 - devam

Ders Planı no: 3

Ders:	İtalyanca Çeviri
Konu III:	Günlük Dilde Sıkça Kullanılan ve Farklılık Kavramını İfade Eden İtalyanca Deyimlerin Öğretimi
Yöntem ve Teknikler:	Anlatım, Tartışma, Bireysel ve Grup Çalışmaları
Kaynak, Araç-Gereç:	Görsel ve Yazılı Materyaller
Süre:	2 ders saati
Hedefler:	“Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin ve Farklılık Kavramını İfade Eden İtalyanca Deyimlerin Öğretimi” başlıklı etkinlikle ilgili hedefler aşağıda tablolastırılarak verilmiştir.

Günlük Dilde Sıkça Kullanılan; Farklılık Kavramını İfade Eden İtalyanca Deyimler	
Bilgi	Tümce içerisindeki deyimleri gösterme
Kavrama	İtalyanca metnin konusunu açıklama Deyimleri anlamlarıyla eşleştirme Resimde ifade edilen kavramı açıklama Tümce içerisindeki deyimler ve sözlüklerdeki biçimleri arasındaki farkları açıklama
Uygulama	İtalyanca deyimlerle tümceler oluşturma
Sentez	İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme
Değerlendirme	İtalyanca deyimlerin Türkçe’ye çevirisindeki sınırlılıkları eşdeğerlilik açısından değerlendirme

1. Öğretim Öncesi Hazırlık

İçeriğin Belirlenmesi ve Materyallerin Hazırlanması: Etkinlik tasarımı a ait ders planının, deyim öğretimi ile ilgili alanyazısı incelenerek öğretilecek deyimlerin belirlenmesi, bu deyimlerle ilgili metnin ve tümcelerin seçimi, deyimlerin sözlüklerdeki biçimleri ve bunlarla ilgili yazılı materyallerin her bir öğrencinin elinde olacak şekilde, öğrencilere yöneltilecek soruların hazırlanması çalışmaları bu evrede gerçekleştirilmiştir. Deyimler ve yer aldıkları tümceler **Cyberitalian. Lesson 12.** (http://www.cyberitalian.com/html/less_12_main.htm) [22.05.2006]; **Il Comitato di Mondavio della Società Dante Alighieri.** <http://www.scuoladantealighieri.it/materiale/fotosimbolica/.htm> [22.05.2006]; Tartaglione, Roberto, **Materiali Didattici per L’Insegnamento dell’Italiano agli Stranieri. Test 211.** <http://www.scudit.net/mdtest211.htm> [11.04.2006]’den araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

Ek 10 - devam

Araştırmacı ayrıca deyimlerin sözlüklerdeki biçimlerini, öğrenciler yöneltilecek soruları hazırlamıştır. Hazırlanan bu materyaller, öncelikle ders öğretim görevlisi tarafından incelenmiş, daha sonra aynı dersi vermekte olan bir başka öğretim görevlisinin incelemesinden geçmiştir. Öğretim görevlilerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak içeriğe ve materyallere son şekli verilmiştir.

2. Dersin İşlenişi

Bağlam içerisinde, anahtar sözcüğe göre, kavramdan ve anlamdan yola çıkarak deyim öğretimi teknikleriyle gerçekleştirilmesi planlanan öğretim 2 ders saati süresi içinde dersi veren öğretim görevlisi tarafından bireysel çalışma, grup çalışmaları, anlatım ve tartışma yöntemi kullanarak yapılacaktır. İlk aşamada öğrencileri konu hakkında bilgilendirme, konuyla ilgili öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin hatırlanmasını sağlama, metin özetleme; ikinci aşamada öğrencilerin sınıfta dağıtılacak olan materyallerin üzerinde çalışmaları planlanmıştır. Sekiz bölümden oluşan materyaller üzerindeki çalışmanın her bölümünde önce bireysel çalışma, sonra da grup çalışmaları, anlatım ve tartışma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin belleklerinde deyimlerin yerleşmesini sağlama ve dönüt-düzeltilme verilmesi öngörülmüştür.

3. Değerlendirme

Öğrencilerin kendilerine sunulan materyaller üzerinde çalışmalarının her aşamasında bireysel değerlendirme gerçekleştirilecektir. Değerlendirme, materyaller üzerinde çalışma sırasında öğrencilerin tümce içerisinde deyimleri bulma, bulunan deyimleri sözlüklerdeki şekilleriyle karşılaştırma, resmin ifade ettiği kavramı dile getirme, deyimleri ifade ettikleri anlamlarıyla eşleştirme, İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme becerilerini içermektedir. Ayrıca ders bitiminde tümce içindeki deyimler sözlüklerdeki biçimleriyle hangi noktalarda farklılık gösterdiği; hangi İtalyanca deyimlerin Türkçe’de tıpa tıp aynı, hangilerin kısmen benzer karşılıklarının bulunduğu, hangilerin karşılıklarının bulunmadığı soruların yöneltildiği planlanmaktadır.

4. Planın İşlenişe İlişkin Görüşler

Ders sırasında planın işleniş aşamalarında araştırmacı ve ders sorumlusu öğretim görevlisi tarafından gözlenen aksaklıklar, sorunlar ve öğrenci görüşleri aktarılacaktır.

Ek 10 - devam**Ders Planı no: 4**

Ders:	İtalyanca Çeviri
Konu IV:	Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi
Yöntem ve Teknikler:	Anlatım, Tartışma, Bireysel ve Grup Çalışmaları
Kaynak, Araç-Gereç:	Yazılı Materyaller
Süre:	2 ders saati
Hedefler:	“Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi” başlıklı etkinlik ile ilgili hedefler aşağıda tablolştırılarak verilmiştir.

Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimler	
Bilgi	Tümce içerisindeki deyimleri gösterme
Kavrama	Deyimleri anlamlarıyla eşleştirme Tümce içerisindeki deyimler ve sözlüklerdeki biçimleri arasındaki farkları açıklama
Sentez	İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme
Değerlendirme	İtalyanca deyimlerin Türkçe’ye çevirisindeki sınırlılıkları eşdeğerlilik açısından değerlendirme

1. Öğretim Öncesi Hazırlık

İçeriğin Belirlenmesi ve Materyallerin Hazırlanması: Etkinlik tasarımına ait ders planının, deyim öğretimi ile ilgili alanyazısı incelenerek öğretilecek deyimlerin belirlenmesi, bu deyimlerle ilgili metnin ve tümcelerin seçimi, deyimlerin sözlüklerdeki biçimleri ve bunlarla ilgili yazılı materyallerin her bir öğrencinin elinde olacak şekilde, öğrencilere yöneltilecek soruların hazırlanması çalışmaları bu evrede gerçekleştirilmiştir. Deyimler ve yer aldıkları tümceler Battaglia, Giovanni (1974, **Leggiamo e Conversiamo**; 1977, **Nuova Grammatica Italiana per Stranieri**) ‘den araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

Araştırmacı ayrıca deyimlerin sözlüklerdeki biçimlerini, öğrenciler yöneltilecek soruları hazırlamıştır. Hazırlanan bu materyaller, öncelikle ders öğretim görevlisi tarafından incelenmiş, daha sonra aynı dersi vermekte olan bir başka öğretim görevlisinin incelemesinden geçmiştir. Öğretim görevlilerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak içeriğe ve materyallere son şekli verilmiştir.

Ek 10 - devam

2. Dersin İşlenişi

Bağlam içerisinde deyim öğretimi teknikleriyle gerçekleştirilmesi planlanan öğretim 2 ders saati süresi içinde dersi veren öğretim görevlisi tarafından bireysel çalışma, grup çalışmaları, anlatım ve tartışma yöntemi kullanarak yapılacaktır. İlk aşamada öğrencileri konu hakkında bilgilendirme, konuyla ilgili öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin hatırlanmasını sağlama; ikinci aşamada öğrencilerin sınıfta dağıtılacak olan materyallerin üzerinde çalışmaları planlanmıştır. Dört bölümden oluşan materyaller üzerindeki çalışmanın her bölümünde önce bireysel çalışma, sonra da grup çalışmaları, anlatım ve tartışma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin belleklerinde deyimlerin yerleşmesini sağlama ve dönüt-düzeltilme verilmesi öngörülmüştür.

3. Değerlendirme

Öğrencilerin kendilerine sunulan materyaller üzerinde çalışmalarının her aşamasında bireysel değerlendirme gerçekleştirilecektir. Değerlendirme, materyaller üzerinde çalışma sırasında öğrencilerin tümce içerisinde deyimleri bulma, bulunan deyimleri sözlüklerdeki şekilleriyle karşılaştırma, deyimleri ifade ettikleri anlamlarıyla eşleştirme, İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme becerilerini içermektedir. Ayrıca ders bitiminde tümce içindeki deyimler sözlüklerdeki biçimleriyle hangi noktalarda farklılık gösterdiği; hangi İtalyanca deyimlerin Türkçe’de tıpa tıp aynı, hangilerin kısmen benzer karşılıklarının bulunduğu, hangilerin karşılıklarının bulunmadığı soruların yöneltilmesi planlanmaktadır.

4. Planın İşlenişe İlişkin Görüşler

Ders sırasında planın işleniş aşamalarında araştırmacı ve ders sorumlusu öğretim görevlisi tarafından gözlenen aksaklıklar, sorunlar ve öğrenci görüşleri aktarılacaktır.

Ek 10 - devam

Ders Planı no: 5

Ders:	İtalyanca Çeviri
Konu V:	Günlük Dilde Sıkça Kullanılan Fransızca Deyimlerden Yola Çıkarak İtalyanca Karşılıklarının Öğretimi. <i>Cuore</i> ve <i>Faccia</i> Anahtar Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi
Yöntem ve Teknikler:	Anlatım, Tartışma, Bireysel ve Grup Çalışmaları
Kaynak, Araç-Gereç:	Yazılı ve Görsel Materyaller
Süre:	2 ders saati
Hedefler:	“Günlük Dilde Sıkça Kullanılan Fransızca Deyimlerden Yola Çıkarak İtalyanca Karşılıklarının Öğretimi. <i>Cuore</i> ve <i>Faccia</i> Anahtar Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi” başlıklı etkinlik ile ilgili hedefler aşağıda tablolastırılarak verilmiştir.

Günlük Dilde Sıkça Kullanılan Fransızca Deyimlerden Yola Çıkarak İtalyanca Karşılıklarının Öğretimi. <i>Cuore</i> ve <i>Faccia</i> Anahtar Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	
Bilgi	“cuore” ve “faccia” sözcüklerini içeren şemalardan yola çıkarak deyimleri yazma
Kavrama	İtalyanca ve Fransızca deyimlerin arasındaki benzerlikleri ve farkları açıklama Şemaya göre oluşturulan deyimleri sözlüklerdeki biçimleriyle karşılaştırma
Uygulama	İtalyanca deyimleri içeren tümceler oluşturma
Sentez	İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme
Değerlendirme	İtalyanca deyimlerin Türkçe’ye çevirisindeki sınırlılıkları eşdeğerlilik açısından değerlendirme

1. Öğretim Öncesi Hazırlık

İçeriğin Belirlenmesi ve Materyallerin Hazırlanması: Etkinlik tasarımına ait ders planının, deyim öğretimi ile ilgili alanyazısı incelenerek öğretilecek deyimlerin belirlenmesi, bu deyimlerle ilgili metnin ve tümcelerin seçimi, deyimlerin sözlüklerdeki biçimleri ve bunlarla ilgili yazılı materyallerin her bir öğrencinin elinde olacak şekilde, öğrencilere yöneltilecek soruların hazırlanması çalışmaları bu evrede gerçekleştirilmiştir. Deyimler, *Linguistica. Linguafrancese. it* ; Turrini, Giovanna ve diğ. (2005). **Capire L’Antifona: Dizionario dei Modi di Dire con Esempi d’Autore)**’ den araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

Ek 10 - devam

Araştırmacı ayrıca deyimlerin sözlüklerdeki biçimlerini, öğrenciler yöneltilecek soruları hazırlamıştır. Hazırlanan bu materyaller, öncelikle ders öğretim görevlisi tarafından incelenmiş, daha sonra aynı dersi vermekte olan bir başka öğretim görevlisinin incelemesinden geçmiştir. Öğretim görevlilerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak içeriğe ve materyallere son şekli verilmiştir.

2. Dersin İşlenişi

Karşılaştırmalı ve anahtar sözcüğe göre deyim öğretimi teknikleriyle gerçekleştirilmesi planlanan öğretim 2 ders saati süresi içinde dersi veren öğretim görevlisi tarafından bireysel çalışma, grup çalışmaları, anlatım ve tartışma yöntemi kullanarak yapılacaktır. İlk aşamada öğrencileri konu hakkında bilgilendirme, konuyla ilgili öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin hatırlanmasını sağlama, metin; ikinci aşamada öğrencilerin sınıfta dağıtılacak olan materyallerin üzerinde çalışmaları planlanmıştır. Altı bölümden oluşan materyaller üzerindeki çalışmanın her bölümünde önce bireysel çalışma, sonra da grup çalışmaları, anlatım ve tartışma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin belleklerinde deyimlerin yerleşmesini sağlama ve dönüt-düzeltilme verilmesi öngörülmüştür.

3. Değerlendirme

Öğrencilerin kendilerine sunulan materyaller üzerinde çalışmalarının her aşamasında bireysel değerlendirme gerçekleştirilecektir. Değerlendirme, materyaller üzerinde çalışma sırasında öğrencilerin Fransızca ve İtalyanca deyimleri karşılaştırma, “cuore” ve “faccia” sözcüklerini içeren şemalardan yola çıkarak deyim oluşturma, oluşturulan deyimleri sözlüklerdeki şekilleriyle karşılaştırma, deyimleri ifade ettikleri anlamlarıyla eşleştirme, deyimleri içeren tümceler oluşturma, İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme becerilerini içermektedir. Ayrıca ders bitiminde hangi İtalyanca ve Fransızca deyimlerin Türkçe’de tıpa tıp aynı, hangilerin kısmen benzer karşılıklarının bulunduğu, hangilerin karşılıklarının bulunmadığı soruların yöneltmesi planlanmaktadır.

4. Planın İşlenişe İlişkin Görüşler

Ders sırasında planın işleniş aşamalarında araştırmacı ve ders sorumlusu öğretim görevlisi tarafından gözlenen aksaklıklar, sorunlar ve öğrenci görüşleri aktarılacaktır.

Ek 10 - devam

Ders Planı no: 6

Ders:	İtalyanca Çeviri
Konu VI:	Eylem İçermeyen, Mitoloji Kökenli İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. El, Parmak Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi
Yöntem ve Teknikler:	Anlatım, Tartışma, Bireysel ve Grup Çalışmaları
Kaynak, Araç-Gereç:	Yazılı ve Görsel Materyaller
Süre:	2 ders saati
Hedefler:	“Eylem İçermeyen, Mitoloji Kökenli İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. El, Parmak Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi” başlıklı etkinlik ile ilgili hedefler aşağıda tablolastırılarak verilmiştir.

Eylem İçermeyen, Mitoloji Kökenli İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. El, Parmak Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	
Bilgi	Deyim listesinden her üç dilde, İtalyanca, Fransızca ve Türkçe’de bulunan deyimleri seçme
Kavrama	Deyimleri anlamlarıyla eşleştirme İtalyanca ve Türkçe deyimlerin benzerliklerini yorumlama Aynı deyimlerin birçok dilde bulunmasının nedenlerini açıklama
Uygulama	İtalyanca deyimleri içeren tümceler oluşturma
Sentez	İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme

1. Öğretim Öncesi Hazırlık

İçeriğin Belirlenmesi ve Materyallerin Hazırlanması: Etkinlik tasarımına ait ders planının, deyim öğretimi ile ilgili alanyazısı incelenerek öğretilecek deyimlerin belirlenmesi, deyimlerin sözlüklerdeki biçimleri ve bunlarla ilgili yazılı materyallerin her bir öğrencinin elinde olacak şekilde, öğrencilere yöneltilecek soruların hazırlanması çalışmaları bu evrede gerçekleştirilmiştir. Deyimler, Cuozzo, L. (2003. **La Comprensione del Linguaggio Figurato: In Particolare delle Espressioni Idiomatich**); Turrini, Giovanna ve diğ. (2005. **Capire L’Antifona: Dizionario dei Modi di Dire con Esempi d’Autore**); Quartu, B.Monica (2001. **Dizionario dei Modi di Dire della Lingua Italiana**) ‘dan araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

Araştırmacı ayrıca deyimlerin sözlüklerdeki biçimlerini, öğrenciler yöneltilecek soruları hazırlamıştır. Hazırlanan bu materyaller, öncelikle ders öğretim görevlisi

Ek 10 - devam

tarafından incelenmiş, daha sonra aynı dersi vermekte olan bir başka öğretim görevlisinin incelemesinden geçmiştir. Öğretim görevlilerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak içeriğe ve materyallere son şekli verilmiştir.

2. Dersin İşlenişi

Karşılaştırmalı ve anahtar sözcüğe göre deyim öğretimi teknikleriyle gerçekleştirilmesi planlanan öğretim 2 ders saati süresi içinde dersi veren öğretim görevlisi tarafından bireysel çalışma, grup çalışmaları, anlatım ve tartışma yöntemi kullanarak yapılacaktır. İlk aşamada öğrencileri konu hakkında bilgilendirme, konuyla ilgili öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin hatırlanmasını sağlama; ikinci aşamada öğrencilerin sınıfta dağıtılacak olan materyallerin üzerinde çalışmaları planlanmıştır. Dört bölümden oluşan materyaller üzerindeki çalışmanın her bölümünde önce bireysel çalışma, sonra da grup çalışmaları, anlatım ve tartışma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin belleklerinde deyimlerin yerleşmesini sağlama ve dönüt-düzeltilme verilmesi öngörülmüştür.

3. Değerlendirme

Öğrencilerin kendilerine sunulan materyaller üzerinde çalışmalarının her aşamasında bireysel değerlendirme gerçekleştirilecektir. Değerlendirme, Türkçe, Fransızca ve İtalyanca deyimleri karşılaştırma, deyimleri ifade ettikleri anlamlarıyla eşleştirme, deyimleri içeren tümceler oluşturma, İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme, becerilerini içermektedir. Ayrıca ders bitiminde hangi İtalyanca deyimlerin Türkçe’de tıpa tıp aynı, hangilerin kısmen benzer karşılıklarının bulunduğu, hangilerin karşılıklarının bulunmadığı soruların yöneltilmesi planlanmaktadır.

4. Planın İşlenişe İlişkin Görüşler

Ders sırasında planın işleniş aşamalarında araştırmacı ve ders sorumlusu öğretim görevlisi tarafından gözlenen aksaklıklar, sorunlar ve öğrenci görüşleri aktarılacaktır.

Ek 10 - devam**Ders Planı no: 7**

Ders:	İtalyanca Çeviri
Konu VII:	Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. <i>Göz, Burun, Ağız</i> Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi
Yöntem ve Teknikler:	Anlatım, Tartışma, Bireysel ve Grup Çalışmaları
Kaynak, Araç-Gereç:	Yazılı ve Görsel Materyaller
Süre:	2 ders saati
Hedefler:	“Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. <i>Göz, Burun, Ağız</i> Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi ” başlıklı etkinlik ile ilgili hedefler aşağıda tablolastırılarak verilmiştir.

Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. <i>Göz, Burun, Ağız</i> Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	
Bilgi	Tümce içerisindeki deyimleri gösterme Deyimleri anlamlarıyla eşleştirme
Kavrama	Tümce içerisindeki deyimler ve sözlüklerdeki biçimleri arasındaki farkları açıklama İtalyanca ve Türkçe deyimlerin arasındaki benzerlikleri ve farkları açıklama İtalyanca ve Türkçe deyimlerin benzerliklerini yorumlama
Uygulama	İtalyanca deyimleri içeren tümceler oluşturma
Sentez	İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme

1. Öğretim Öncesi Hazırlık

İçeriğin Belirlenmesi ve Materyallerin Hazırlanması: Etkinlik tasarımına ait ders planının, deyim öğretimi ile ilgili alanyazısı incelenerek öğretilecek deyimlerin belirlenmesi, bu deyimlerle ilgili metnin ve tümcelerin seçimi, deyimlerin sözlüklerdeki biçimleri ve bunlarla ilgili yazılı materyallerin her bir öğrencinin elinde olacak şekilde, öğrencilere yöneltilecek soruların hazırlanması çalışmaları bu evrede gerçekleştirilmiştir. Deyimler, Quartu, B.Monica (2001, **Dizionario dei Modi di Dire della Lingua Italiana**) Battaglia, Giovanni (1974, **Leggiamo e Conversiamo**; 1977, **Nuova Grammatica Italiana per Stranieri**)’den araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

Ek 10 - devam

Araştırmacı ayrıca deyimlerin sözlüklerdeki biçimlerini, öğrenciler yöneltilecek soruları hazırlamıştır. Hazırlanan bu materyaller, öncelikle ders öğretim görevlisi tarafından incelenmiş, daha sonra aynı dersi vermekte olan bir başka öğretim görevlisinin incelemesinden geçmiştir. Öğretim görevlilerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak içeriğe ve materyallere son şekli verilmiştir.

2. Dersin İşlenişi

Karşılaştırmalı, bağlam içerisinde, anahtar sözcüğe göre deyim öğretimi teknikleriyle gerçekleştirilmesi planlanan öğretim 2 ders saati süresi içinde dersi veren öğretim görevlisi tarafından bireysel çalışma, grup çalışmaları, anlatım ve tartışma yöntemi kullanarak yapılacaktır. İlk aşamada öğrencileri konu hakkında bilgilendirme, konuyla ilgili öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin hatırlanmasını sağlama; ikinci aşamada öğrencilerin sınıfta dağıtılacak olan materyallerin üzerinde çalışmaları planlanmıştır. Altı bölümden oluşan materyaller üzerindeki çalışmanın her bölümünde önce bireysel çalışma, sonra da grup çalışmaları, anlatım ve tartışma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin belleklerinde deyimlerin yerleşmesini sağlama ve dönüt-düzeltilme verilmesi öngörülmüştür.

3. Değerlendirme

Öğrencilerin kendilerine sunulan materyaller üzerinde çalışmalarının her aşamasında bireysel değerlendirme gerçekleştirilecektir. Değerlendirme, materyaller üzerinde çalışma sırasında öğrencilerin tümce içerisinde deyimleri bulma, bulunan deyimleri sözlüklerdeki şekilleriyle karşılaştırma, deyimleri ifade ettikleri anlamlarıyla eşleştirme, İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme, İtalyanca ve Türkçe deyimleri karşılaştırma, İtalyanca deyimler içeren tümceler oluşturma becerilerini içermektedir. Ayrıca ders bitiminde tümce içindeki deyimler sözlüklerdeki biçimleriyle hangi noktalarda farklılık gösterdiği; hangi İtalyanca deyimlerin Türkçe’de tıpa tıp aynı, hangilerin kısmen benzer karşılıklarının bulunduğu, hangilerin karşılıklarının bulunmadığı soruların yöneltmesi planlanmaktadır.

4. Planın İşlenişe İlişkin Görüşler

Ders sırasında planın işleniş aşamalarında araştırmacı ve ders sorumlusu öğretim görevlisi tarafından gözlenen aksaklıklar, sorunlar ve öğrenci görüşleri aktarılacaktır.

Ek 11. Ders Planları

Ders Planı 1

Ders: İtalyanca Çeviri
Etkinlik no: I
Konu: Deyimlerle İlgili Temel Kavram ve Tanımlar
Süre: 2 ders saati

Kazanımlar	İçerik	Yöntem ve Teknik/ Öğretim Araç Gereçleri	Eğitim Durumları	Değerlendirme Soruları
1.Deyimlerin doğasını, tanımlarını, kaynaklarını, özelliklerini ve kullanım alanlarını söyleyebilme 2.Deyimlerin doğasını, tanımlarını, kaynaklarını, özelliklerini, sınıflandırma ilkelerini ve kullanım alanlarını kendi sözleriyle açıklayabilme 3.Örnek olarak verilen deyimlerin özelliklerini belirleyebilme ve sınıflandırabilme 4.Kendi örneklerini verebilme 5.Deyimlerin işlevleri ve kullanımları arasındaki ilişkiyi açıklayabilme 1.Deyimler, mecaz, atasözleri ve diğer kalıplaşmış sözler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları kendi sözleriyle açıklayabilme 2.Örnek olarak verilen kalıp sözleri sınıflandırabilme 3.Kendi örneklerini verebilme 4.Deyimler, mecaz, atasözleri ve diğer kalıplaşmış sözler arasındaki ilişkileri açıklayabilme 5.Deyimler, mecaz, atasözleri ve diğer kalıplaşmış sözleri belirlemede karşılaşılan zorlukları yorumlayabilme	1.Deyimlerin Doğası, Tanımları, Kaynakları, İşlevleri, Özellikleri, Sınıflandırılması ve Kullanımları 2.Deyimler, Mecaz, Atasözleri ve Diğer Kalıplaşmış Sözler Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar	Anlatım Tartışma Beyin fırtınası/ Yazılı materyaller	1.Konunun amaçları ve genel çerçevesi hakkında bilgi verme 2.Konu hakkında öğrencilerin ön bilgilerini hatırlatma, karşılaştırma 3.Ayrıntılı bilgi verme, örneklerle zenginleştirme 4.Konunun yerleşmesini sağlama 5.Dönüt-düzeltilme verme	1.Dilde deyimlerin önemi nedenleriyle nasıl açıklanabilir? 2.Yabancı dil öğrenenler deyimlere nasıl yaklaşmalı? 3. Deyimlerin çevirisinde eşdeğerlilik konusunda neler söylenebilir?

Ek 11 - devam

1.Deyim sözlüklerinin yapısını açıklayabilme 2.Örnek olarak verilen deyimleri sözlüklerde arayabilme 3.Piyasada var olan deyimler sözlüklerinin sınırlıklarını belirtebilme 1.Deyimlerin çevirebilirliği ile ilgili çeviribilimcilerin görüşlerini kendi sözleriyle açıklayabilme 2.Örnek olarak verilen İtalyanca deyimleri Türkçe'ye çevirebilme 3.Deyimlerin çevirisinde kullanılan tekniklerin güçlü ve zayıf yönlerini tartışabilme	3.Deyimler Sözlükleri 4.Deyimlerin Çevirebilirliği			
---	---	--	--	--

Ek 11 - devam**Ders Planı 2**

Ders: İtalyanca Çeviri
Etkinlik no: II
Konu: İnsan Bedeninin Parçalarının İsimlerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi
Süre: 2 ders saati

Kazanımlar	İçerik	Yöntem ve Teknik/ Öğretim Araç Gereçleri	Eğitim Durumları	Değerlendirme Soruları
1.İtalyanca metnin konusunu açıklayabilme 1.Tümce içerisindeki deyimleri gösterebilme 2.Deyimleri anlamlarıyla eşleştirebilme 3. İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerebilme 4. İtalyanca deyimlerin Türkçe'ye çevirisindeki sınırlılıkları eşdeğerlilik açısından değerlendirebilme 1.Tümce içerisindeki deyimler ve sözlüklerdeki biçimleri arasındaki farkları açıklayabilme	1. İtalyanca Deyimlere İlişkin Açıklayıcı Bilgiler 2. İnsan Bedeninin Parçalarının İsimlerini İçeren ve Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimler 3. İtalyanca Deyimlerin Sözlüklerdeki Biçimleri	Bireysel çalışma Grup çalışması Tartışma Bağlam içerisinde ve anahtar sözcüğe göre deyim öğretimi teknikleri Yazılı materyaller Eşleştirme testleri Sözlükler	1.Yapılacak çalışma hakkında bilgi verme 2.Öğrencilerin ön bilgilerini hatırlatma 3.İtalyanca metni özetleme 4.Materyaller üzerinde çalışma 5.Öğrencilerin İtalyanca deyimlere karşılık olarak önerdikleri Türkçe deyimleri tartışmaya sunma 6.Konunun yerleşmesini sağlama 7.Dönüt-düzeltilme verme	1. Sınıfta üzerinde çalışılan materyaller aynı zamanda değerlendirme soruları da içermektedir. Ayrıca ders bitiminde şu sorular yöneltilebilir: 2.Tümce içindeki deyimler sözlüklerdeki biçimleriyle hangi noktalarda farklılık göstermektedir? 3.Hangi İtalyanca deyimlerin Türkçe'de tıpa tıp aynı karşılıkları vardır? Hangilerin kısmen benzer karşılıkları vardır? Hangilerin karşılıkları yoktur?

Ek 11 - devam**Ders Planı 3****Ders:** İtalyanca Çeviri**Etkinlik no:** III**Konu:** Günlük Dilde Sıkça Kullanılan ve Farklılık Kavramını İfade Eden İtalyanca Deyimlerin Öğretimi**Süre:** 2 ders saati

Kazanımlar	İçerik	Yöntem ve Teknik/ Öğretim Araç Gereçleri	Eğitim Durumları	Değerlendirme Soruları
1.Deyim içer İtalyanca metnin konusunu açıklayabilme 1.Tümce içerisindeki deyimleri gösterebilme 2.Deyimleri anlamlarıyla eşleştirebilme 3.Resimde ifade edilen kavramı açıklayabilme 4.İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerebile 5.İtalyanca deyimlerle tümceler oluşturabilme 6.İtalyanca deyimlerin Türkçe'ye çevirisindeki sınırlılıkları eşdeğerlilik açısından değerlendirebilme 1.Tümce içerisindeki deyimler ve sözlüklerdeki biçimleri arasındaki farkları açıklayabilme	1. İtalyanca Deyimlere İlişkin Açıklayıcı Bilgiler 2.Farklılık Kavramını İfade Eden İtalyanca Deyimler Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimler 3.İtalyanca Deyimlerin Sözlüklerdeki Biçimleri	Anlatım Tartışma Bireysel Çalışma Grup Çalışmaları Bağlam İçerisinde, Anahtar Sözcüğe Göre, Kavramdan ve Anlamdan Yola Çıkararak Deyim Öğretme Teknikleri Yazılı ve Görsel Materyaller Eşleştirme testleri Sözlükler	1.Yapılacak çalışma hakkında bilgi verme 2.Öğrencilerin ön bilgilerini hatırlatma 3.İtalyanca metni özetleme 4.Materyaller üzerinde çalışma 5.Öğrencilerin İtalyanca deyimlere karşılık olarak önerdikleri Türkçe deyimleri tartışmaya sunma 6.Konunun yerleşmesini sağlama 7.Dönüt-düzeltilme verme	1. Sınıfta üzerinde çalışılan materyaller aynı zamanda değerlendirme soruları da içermektedir. Ayrıca ders bitiminde şu sorular yöneltilebilir: 2.Tümce içindeki deyimler sözlüklerdeki biçimleriyle hangi noktalarda farklılık göstermektedir? 3.Hangi İtalyanca deyimlerin Türkçe'de tıpa tıpa aynı karşılıkları vardır? Hangilerin kısmen benzer karşılıkları vardır? Hangilerin karşılıkları yoktur?

Ek 11 - devam**Ders Planı 4**

Ders: İtalyanca Çeviri
Etkinlik no: IV
Konu: Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi
Süre: 2 ders saati

Kazanımlar	İçerik	Yöntem ve Teknik/ Öğretim Araç Gereçleri	Eğitim Durumları	Değerlendirme Soruları
1.Tümce içerisindeki deyimleri gösterebilme 2.Deyimleri anlamlarıyla eşleştirme 3.İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerebilme 4. İtalyanca deyimlerin Türkçe'ye çevirisindeki sınırlılıkları eşdeğerlilik açısından değerlendirebilme 1.Tümce içerisindeki deyimler ve sözlüklerdeki biçimleri arasındaki farkları açıklayabilme	1. Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimler 2.İtalyanca Deyimlerin Sözlüklerdeki Biçimleri	Anlatım Tartışma Bireysel Çalışma Grup Çalışmaları Bağlam İçerisinde Deyim Öğretme Teknikleri Yazılı Materyaller Eşleştirme testleri Sözlükler	1.Yapılacak çalışma hakkında bilgi verme 2.Öğrencilerin ön bilgilerini hatırlatma 3.Materyaller üzerinde çalışma 4.Öğrencilerin İtalyanca deyimlere karşılık olarak önerdikleri Türkçe deyimleri tartışmaya sunma 5.Konunun yerleşmesini sağlama 6.Dönüt-düzeltilme verme	1. Sınıfta üzerinde çalışılan materyaller aynı zamanda değerlendirme soruları da içermektedir. Ayrıca ders bitiminde şu sorular yöneltilebilir: 2.Tümce içindeki deyimler sözlüklerdeki biçimleriyle hangi noktalarda farklılık göstermektedir? 3.Hangi İtalyanca deyimlerin Türkçe'de tıpa tıpa aynı karşılıkları vardır? Hangilerin kısmen benzer karşılıkları vardır? Hangilerin karşılıkları yoktur?

Ek 11 - devam

Ders Planı 5

Ders: İtalyanca Çeviri

Etkinlik no: V

Konu: Günlük Dilde Sıkça Kullanılan Fransızca Deyimlerden Yola Çıkarak İtalyanca Karşılıklarının Öğretimi. *Cuore* ve *Faccia* Anahtar Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi

Süre: 2 ders saati

Kazanımlar	İçerik	Yöntem ve Teknik/ Öğretim Araç Gereçleri	Eğitim Durumları	Değerlendirme Soruları
1.İtalyanca ve Fransızca deyimlerin arasındaki benzerlikleri ve farkları açıklayabilme 2. İtalyanca ve Fransızca deyimlerin Türkçe'ye çevirisindeki sınırlılıkları eşdeğerlilik açısından değerlendirebilme 1. “Cuore” ve “faccia” sözcüklerini içeren şemalardan yola çıkarak deyimleri yazabilme 2.İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerebilme 3.İtalyanca deyimleri içeren tümceler oluşturabilme 1. Şemaya göre oluşturulan deyimleri sözlüklerdeki biçimleriyle karşılaştırabilme	1.Günlük Dilde Sıkça Kullanılan Fransızca ve İtalyanca Deyimler 2. <i>Cuore</i> ve <i>Faccia</i> Anahtar Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimler 3.İtalyanca Deyimlerin Sözlüklerdeki Biçimleri	Anlatım Tartışma Bireysel Çalışma Grup Çalışmaları Karşılaştırmalı ve Anahtar Sözcüğe Göre Deyim Öğretme Teknikleri Yazılı Materyaller Eşleştirme testleri Sözlükler	1.Yapılacak çalışma hakkında bilgi verme 2.Öğrencilerin ön bilgilerini hatırlatma 3.Materyaller üzerinde çalışma 4.İtalyanca ve Fransızca deyimlerin arasındaki benzerlik ve farklılıkları;Öğrencilerin İtalyanca deyimlere karşılık olarak önerdikleri Türkçe deyimleri tartışmaya sunma 5.Konunun yerleşmesini sağlama 6.Dönüt-düzeltilme verme	1. Sınıfta üzerinde çalışılan materyaller aynı zamanda değerlendirme soruları da içermektedir. Ayrıca ders bitiminde şu sorular yöneltilebilir: 2.Hangi İtalyanca ve Fransızca deyimlerin Türkçe’de tıpa tıp aynı karşılıkları vardır? Hangilerin kısmen benzer karşılıkları vardır? Hangilerin karşılıkları yoktur?

Ek 11 - devam**Ders Planı 6****Ders:** İtalyanca Çeviri**Etkinlik no:** VI**Konu:** Eylem İçermeyen, Mitoloji Kökenli İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. *El, Parmak* Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi**Süre:** 2 ders saati

Kazanımlar	İçerik	Yöntem ve Teknik/ Öğretim Araç Gereçleri	Eğitim Durumları	Değerlendirme Soruları
1.Deyimleri anlamlarıyla eşleştirebilme 2.Listeden İtalyanca, Fransızca ve Türkçe’de bulunan deyimleri seçebilme 3. Aynı deyimlerin birçok dilde bulunmasının nedenlerini açıklayabilme 1.İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerme 2.İtalyanca deyimleri içeren tümceler oluşturma 3.İtalyanca ve Türkçe deyimlerin benzerliklerini yorumlama	1.Eylem İçermeyen, Mitoloji Kökenli İtalyanca Deyimler 2. <i>El, Parmak</i> Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimler	Anlatım Tartışma Bireysel Çalışma Grup Çalışmaları Karşılaştırmalı ve Anahtar Sözcüğe Göre Deyim Öğretme Teknikleri Yazılı Materyaller Eşleştirme testleri Sözlükler	1.Yapılacak çalışma hakkında bilgi verme 2.Öğrencilerin ön bilgilerini hatırlatma 3.Materyaller üzerinde çalışma 4.Öğrencilerin İtalyanca deyimlere karşılık olarak önerdikleri Türkçe deyimleri tartışmaya sunma 5.Konunun yerleşmesini sağlama 6.Dönüt-düzeltilme verme	1. Sınıfta üzerinde çalışılan materyaller aynı zamanda değerlendirme soruları da içermektedir. Ayrıca ders bitiminde şu sorular yöneltilebilir: 2.Hangi İtalyanca deyimlerin Türkçe’de tıpa tıp aynı karşılıkları vardır? Hangilerin kısmen benzer karşılıkları vardır? Hangilerin karşılıkları yoktur?

Ek 11 - devam

Ders Planı 7

Ders: İtalyanca Çeviri

Etkinlik no: VII

Konu: Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. *Göz, Burun, Ağız* Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi

Süre: 2 ders saati

Kazanımlar	İçerik	Yöntem ve Teknik/ Öğretim Araç Gereçleri	Eğitim Durumları	Değerlendirme Soruları
1.Tümce içerisindeki deyimleri gösterebilme 2.Deyimleri anlamlarıyla eşleştirebilme 3. İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar önerebilme 1.İtalyanca ve Türkçe deyimlerin arasındaki benzerlikleri ve farkları açıklayabilme 2.Aynı anlam ifade eden Türkçe Karşılıklar önerebilme 3.İtalyanca deyimleri içeren tümceler oluşturabilme 1.Tümce içerisindeki deyimler ve sözlüklerdeki biçimleri arasındaki farkları açıklayabilme	1.Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimler 2.<i>Göz, Burun, Ağız</i> Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimler 3.İtalyanca Deyimlerin Sözlüklerdeki Biçimleri	Anlatım Tartışma Bireysel Çalışma Grup Çalışmaları Bağlam İçerisinde, Karşılaştırmalı ve Anahtar Sözcüğe Göre Deyim Öğretme Teknikleri Yazılı ve Görsel Materyaller Eşleştirme testleri Sözlükler	1.Yapılacak çalışma hakkında bilgi verme 2.Öğrencilerin ön bilgilerini hatırlatma 3.Materyaller üzerinde çalışma 4.Öğrencilerin İtalyanca deyimlere karşılık olarak önerdikleri Türkçe deyimleri tartışmaya sunma 5.Konunun yerleşmesini sağlama 6.Dönüt-düzeltilme verme	1. Sınıfta üzerinde çalışılan materyaller aynı zamanda değerlendirme soruları da içermektedir. Ayrıca ders bitiminde şu sorular yöneltilebilir: 2.Tümce içindeki deyimler sözlüklerdeki biçimleriyle hangi noktalarda farklılık göstermektedir? 3.Hangi İtalyanca deyimlerin Türkçe’de tıpa tıp aynı karşılıkları vardır? Hangilerin kısmen benzer karşılıkları vardır? Hangilerin karşılıkları yoktur?

Ek 11 – devam

Denel İşlem Çerçevesinde Düzenlenmiş Etkinliklerinin Listesi

Etkinlik no:	Süre	Konu	Dersi Yürüten
1.	2 ders saati	Deyimlerle İlgili Temel Kavram ve Tanımlar	Araştırmacı
2.	2 ders saati	İnsan Bedeninin Parçalarının İsimlerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Ders Sorumlusu Öğretim Görevlisi
3.	2 ders saati	Günlük Dilde Sıkça Kullanılan ve Farklılık Kavramını İfade Eden İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Ders Sorumlusu Öğretim Görevlisi
4.	2 ders saati	Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Ders Sorumlusu Öğretim Görevlisi
5.	2 ders saati	Günlük Dilde Sıkça Kullanılan Fransızca Deyimlerden Yola Çıkarak İtalyanca Karşılıklarının Öğretimi. <i>Cuore</i> ve <i>Faccia</i> Anahtar Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Ders Sorumlusu Öğretim Görevlisi
6.	2 ders saati	Eylem İçermeyen, Mitoloji Kökenli İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. <i>El</i> , <i>Parmak</i> Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Ders Sorumlusu Öğretim Görevlisi
7.	2 ders saati	Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. <i>Göz</i> , <i>Burun</i> , <i>Ağız</i> Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi	Ders Sorumlusu Öğretim Görevlisi

Ek 12. Etkinlikler

I. Etkinlik: Deyimlerle İlgili Temel Kavram ve Tanımlar

Süre: 2 ders saati

Alt başlıklar:

1. Deyimlerin Doğası, Tanımları, Kaynakları, İşlevleri, Özellikleri, Sınıflandırılması ve Kullanımları
2. Deyimler, Mecaz, Atasözleri ve Diğer Kalıplaşmış Sözler Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar
3. Deyimler Sözlükleri
4. Deyimlerin Çevirebilirliği

Ek 12-devam

II. Etkinlik: İnsan Bedeninin Parçalarının İsimlerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi

Süre: 2 ders saati

Açıklama: Bu derste gerçekleştirilecek olan tüm etkinlikler için sınıfta bulunan sözlüklerden yararlanabilirsiniz, iki kişilik gruplar oluşturarak arkadaşlarınızla fikir alışverişinde bulunabilirsiniz

I. Aşağıda verilen İtalyanca deyimlerle ilgili metni dikkatlice okuyunuz.

ESPRESSIONI IDIOMATICHE

“La lingua italiana è ricchissima di espressioni idiomatiche, espressioni cioè che hanno un valore figurato complessivo non corrispondente alla somma dei singoli elementi che ne fanno parte. Moltissime tra queste comprendono parti del corpo. Vi propongo un piccolo e divertente gioco. Di seguito trovate delle frasi che contengono alcune di tali espressioni.”

II. Okuduğunuz metnin içerdiği bilgiler doğrultusunda numaralandırılmış tümceleri okuyunuz, aranızda tartışarak içerdikleri deyimleri bulup altını çiziniz.

1. Oh mio Dio! Tra tre giorni ho l'esame e non ho fatto niente per tre mesi! Sono con l'acqua alla gola!
2. Bambini, non prendete più di un pasticcino a testa, mi raccomando!
3. Giorgio, hai proprio le mani bucate! Il tuo conto in banca è in rosso.
4. Hai attraversato il deserto da solo??? Certo che hai proprio fegato.
5. Sonia è una donna di polso, niente e nessuno la spaventa.
6. - Mio figlio è un ragazzo in gamba! Va benissimo a scuola, fa sport e suona pure la chitarra!
- Beata Lei, Signora! Il mio invece ha sempre la testa tra le nuvole!
7. Ho un buco nello stomaco; c'è niente in frigo?
8. Al telefono: - Signor Rossi, qui è l'ospedale. Sua moglie ha le doglie.
- Davvero? Arrivo in un batter d'occhio!
9. Mamma mia! Quel maglione è proprio un pugno nell'occhio!
10. Appena ho saputo dell'incidente, sono corso in ospedale con il cuore in gola, ma per fortuna Maria non si era nemmeno ferita.
11. Non vuole più sentire parlare di questo problema, se ne lava le mani.

III. Tümcelerde yer alan deyimler aşağıda sırasıyla ve sözlüklerde yer aldıkları biçimleriyle verilmiştir. Yapmanız gereken bulduğunuz ve altını çizdiğiniz deyimleri bunlarla karşılaştırmaktır. İki kişilik gruplar oluşturarak aranızda hangi deyimleri bulduğunuzu ve hangilerini bulamadığınızı nedenleriyle tartışınız.

1. avere (essere con) l'acqua alla gola
2. a testa
3. avere le mani bucate

Ek 12-devam

4. avere fegato
5. di polso, avere polso
6. in gamba
avere la testa tra le nuvole
7. avere un buco nello stomaco
8. in un batter d'occhio
9. essere un pugno nell'occhio
10. avere il cuore in gola
11. lavarsene le mani

IV. Aşağıdaki tablonun 1. sütununda tümcelerde yer alan deyimler sırasıyla verilmiştir. Tablonun 2. sütununda deyimlerin ifade ettikleri anlamlar sıraları karıştırılarak verilmiştir. Yapacağınız işlem 1. sütundaki deyimlerin anlamlarını 2. sütunda verilenler arasında bularak, deyim ve anlamını eşleştirmektir. Bu işlemi yaparken tümceleri yeniden okuyup, bağlam bilgisinden yararlanabilirsiniz.

1. Tümcelerde Yer Alan Deyimler (sırasıyla verilmiştir)	2. Deyimlerin Anlamları (sırası karıştırılmış olarak verilmiştir)
1. avere l'acqua alla gola, essere con l'acqua alla gola	molto capace
2. a testa	avere un forte temperamento
3. avere le mani bucate	essere distratto o poco presente
4. avere fegato	avere fame
5. di polso, avere polso	subito, immediatamente, al più presto
6. in gamba	avere tante cose da fare, ma non avere il tempo per farle
avere la testa tra le nuvole	essere impaurito, spaventato
7. avere un buco nello stomaco	si dice di una cosa che per colore o forma mal si sposa con tutto quello che c'è intorno
8. in un batter d'occhio	disinteressarsi di q.c. in cui non si vuole essere coinvolti
9. essere un pugno nell'occhio	avere coraggio
10. avere il cuore in gola	essere uno spendaccione, spendere troppo
11. lavarsene le mani	per persona

V. Şu anda öğrendiğiniz İtalyanca deyimlere karşılık hangi Türkçe deyimleri önerebilirsiniz. Deyimlerin çevirilebilirliğini tartışınız.

Etkinlikler **Le Espressioni Idiomatiche**. <http://www.learnitaly.com/idiomatiche.htm>
[21.05.2006] adresinden uyarlanmıştır.

Ek 12-devam

III. Etkinlik: Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin ve Farklılık Kavramını İfade Eden İtalyanca Deyimlerin Öğretimi

Süre: 2 ders saati

I. Aşağıdaki metni dikkatlice okuyunuz.

Cari Amici,
ammettiamolo: qualsiasi lingua può diventare estremamente confusa quando si usano le espressioni idiomatiche.
Ma cosa sono le espressioni idiomatiche? Sono frasi caratteristiche per la loro espressività, difficili da tradurre letteralmente (o razionalmente).
Per esempio, in Italia si dice: PANE AL PANE, VINO AL VINO, per dire ‘parliamo chiaro!’
Oppure: DARE UN COLPO DI TELEFONO, per dire ‘fare una telefonata’.
Oppure: NON MI FA NÉ CALDO NÉ FREDDO, per dire ‘non mi importa, è indifferente’.
Si dice NUDO E CRUDO, per chi è privo di mezzi, poverissimo; AVERE LA FEBBRE ADDOSSO per chi è in preda a forte agitazione, paura, ansietà.
A volte noi prendiamo le lingue per scontate. Tuttavia, non dovremmo dimenticare che le lingue sono state inventate e sviluppate dalla gente e riflettono la creatività della mente umana.
Di seguito troverete alcune espressioni idiomatiche che usano le forme dei superlativi:

Di bene in meglio
Di male in peggio
Vinca il migliore
Nel peggiore dei casi...

Cyberitalian. Lesson 12’ den uyarlanmıştır
(http://www.cyberitalian.com/html/less_12_main.htm). [22.05.2006]

II. Metinde geçen deyimlerin anlamlarını tartışınız. Karşılık olarak hangi Türkçe deyimleri önerebilirsiniz?

Ek 12-devam

III. Aşağıdaki resmi dikkatlice inceleniz. Sizce hangi kavramı ifade etmektedir?



IV. Aşağıda 5 deyim verilmiştir. Deyimlerin sıralanması sayılar kullanılarak, ifade ettikleri anlamlar ise alfabe kullanılarak sıralanmıştır. Anlamların sırası karışık olarak verilmiştir. Deyimleri ifade ettikleri anlamlarıyla eşleştiriniz.

- Collega le espressioni idiomatiche con i rispettivi significati:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. essere la pecora nera | a. essere un ribelle e un
anticonformista |
| 2. essere una mosca bianca | b. essere roba copiata da altri |
| 3. essere un fiore di serra | c. essere motivo di vanto e di
orgoglio |
| 4. non essere erba del proprio orto | d. essere una cosa rara |
| 5. essere il fiore all'occhiello | e. essere delicato |

Ek 12-devam

V. Daha önce incelediğiniz resmin ifade ettiği **farklılık** kavramını yansıtan iki deyim yukarıda verilen 5 deyim içerisinde seçip boşluklara yazınız.

1. _____
2. _____

VI. Deyimlerin anlamları üzerinde düşününüz ve aralarında bulunan farkları bulmaya çalışınız. Aşağıdaki tümcelerde boşluk bırakılan yerlere, bağlam bilgisinden de yararlanarak doğru deyim yazınız.

1. Mario non ha rispettato la legge: è veramente la..... della famiglia
2. In quell'ufficio Ottavio è l'unico a lavorare seriamente: è proprio una.....
3. E' una classe dove tutti gli alunni hanno buoni voti: è il.....della scuola.
4. Secondo me questo compito lo hai copiato: queste belle frasi non sono

VII. Öğrendiğiniz deyimlerin Türkçe karşılıklarını tartışınız.

Kaynak: **Il Comitato di Mondavio della Società Dante Alighieri.**
<http://www.scuoladantealighieri.it/materiale/fotosimbolica/.htm> [22.05.2006].

VIII. Tabloda verilen deyimlerin en doğru anlamını bulunuz.

AVERE LA MOSCA AL NASO	AVERE UNA PULCE NELL'ORECCHIO	ESSERE DI BOCCA BUONA
Agitarsi	insospettirsi	poco sofisticato, senza troppe esigenze
essere preoccupato	avere paura	molto sofisticato, con molte esigenze
innervosirsi	non preoccuparsi	mangiare tutto e in grande quantità

Tartaglione, **Roberto.** Materiali Didattici per L'Insegnamento dell'Italiano agli Stranieri. Test 211. <http://www.scudit.net/mdtest211.htm> [11.04.2006].

Ek 12-devam

IV. Etkinlik: Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi

Süre: 2 ders saati

1. Verilen tümceleri dikkatlice okuyunuz. Deyim olduğunu düşündüğünüz ifadelerin altını çiziniz.

1. In questo ambiente non mi trovo bene, sono come un pesce fuor d'acqua.
2. Quei gemelli si assomigliano come due gocce d'acqua.
3. Quel giovane è molto vanitoso, si dà delle arie.
4. Devi essere più preciso, più concreto: questi sono discorsi campati in aria.
5. È un tipo estremamente pauroso, ha paura anche della propria ombra.
6. È molto generoso, si leva il pane di bocca per tutti.
7. Cercherò di lasciare tutti soddisfatti, di salvare capre e cavoli.
8. Sono andato alla riunione, ma non ho trovato un'anima viva.
9. Non può continuare così, fa una vita da cani.
10. Quei due non vanno d'accordo, sono sempre come cane e gatto.
11. Va tutto male, in quest'affare il diavolo ci ha messo la coda.
12. Il tuo discorso non ha né capo né coda.
13. Non può riuscire in questo lavoro difficile, non è pane per i suoi denti.
14. Oggi sono nervoso, ho un diavolo per capello.
15. Non m'ha voluto ascoltare, alla fine l'ho mandato al diavolo.
16. La festa non è riuscita bene, c'erano soltanto quattro gatti.
17. La signora spende molto, ha le mani bucate.
18. È troppo curioso, mette sempre il naso negli affari degli altri.
19. A occhio e croce saranno due chili di pesce.
20. Questo brillante mi è costato un occhio della testa.
21. Bisogna essere comprensivi con lui, perche è alle prime armi.

Ek 12-devam

II. Tümcelerde geen deyimler aŗađıda sırasıyla ve sözlüklerde yer aldıkları biçimleriyle verilmektedir. Bunları sizin bulduğunuz deyimlerle karŗılaŗtırınız. Hangi deyimleri bulduğunuzu ve hangilerini bulamadığınızı nedenleriyle açıklayınız.

1. essere (sentirsi) come un pesce fuor d'acqua
2. somigliarsi come due gocce d'acqua
3. darsi delle arie
4. campato in aria (q.c.)
5. avere paura anche della propria ombra
6. levarsi il pane di bocca per qc.
7. salvare capre e cavoli
8. non esserci neanche un'anima viva
9. vita da cani
10. essere come cane e gatto
11. il diavolo ci ha messo la coda
12. non avere n capo n coda
13. non  pane per i suoi denti
14. avere un diavolo per capello
15. mandare al diavolo
16. essere in quattro gatti
17. avere le mani bucate
18. mettere (ficcare) il naso in q.c.
19. a occhio e croce
20. costare un occhio della testa
21. essere alle prime armi

Ek 12-devam

III. Aşağıdaki tablonun 1. sütununda tümcelerde yer alan deyimler sırasıyla verilmiştir. Tablonun 2. sütununda deyimlerin ifade ettikleri anlamlar sıraları karıştırılarak verilmiştir. Yapacağınız işlem 1. sütundaki deyimlerin anlamlarını 2. sütunda verilenler arasında bularak, deyim ve anlamını eşleştirmektir. Bu işlemi yaparken tümceleri yeniden okuyup, bağlam bilgisinden yararlanabilirsiniz.

1. Tümcelerde Yer Alan Deyimler (sırasıyla verilmiştir)	2. Deyimlerin Anlamları (sırası karıştırılmış olarak verilmiştir)
1. <i>essere (sentirsi) come un pesce fuor d'acqua</i>	essere di pessimo umore
2. <i>somigliarsi come due gocce d'acqua</i>	nessuno
3. <i>darsi delle arie</i>	è cosa superiore alle sue capacità o possibilità
4. <i>campato in aria (q.c.)</i>	insopportabile
5. <i>avere paura anche della propria ombra</i>	di ragionamento, discorso e simile sconclusionato
6. <i>levarsi il pane di bocca per qc</i>	fare le prime esperienze
7. <i>salvare capre e cavoli</i>	fare per lui ogni più grave sacrificio
8. <i>non esserci neanche un'anima viva</i>	a disagio, sentirsi fuori posto
9. <i>vita da cani</i>	incerto, difficile, irrealizzabile
10. <i>essere (andare d'accordo) come cani e gatti</i>	essere perfettamente simili
11. <i>il diavolo ci ha messo la coda</i>	se, quando una circostanza imprevista compromette il buon esito di q.c.
12. <i>non avere nè capo nè coda</i>	essere molto pauroso
13. <i>non è pane per i suoi denti</i>	assumere un atteggiamento superiore, superbo
14. <i>avere un diavolo per capello</i>	uscire senza danno da una situazione pericolosa e spiacevole
15. <i>mandare al diavolo</i>	inveire contro qc. spec. per levarselo di torno
16. <i>essere in quattro gatti</i>	costare tanto
17. <i>avere le mani bucate</i>	trovarsi in continuo disaccordo
18. <i>mettere (ficcare) il naso in q.c.</i>	dappertutto, impicciarsi degli affari altrui
19. <i>a occhio e croce</i>	in pochissimi
20. <i>costare un occhio della testa</i>	approssimativamente
21. <i>essere alle prime armi</i>	spendere troppo

IV. Şu anda öğrendiğiniz deyimlerin Türkçe karşılıkları ne olabilir? İki kişilik gruplar oluşturarak aranızda tartışınız.

Ek 12-devam

V. Etkinlik: Günlük Dilde Sıkça Kullanılan Fransızca Deyimlerden Yola Çıkarak İtalyanca Karşılıklarının Öğretimi. *Cuore* ve *Faccia* Anahtar Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi.

Süre: 2 ders saati

I. Aşağıda verilen Fransızca deyimleri ve karşılarında yer alan İtalyanca eşdeğerlerini inceleyiniz. Aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları tartışınız.

<i>Fransızca Deyimler</i>	<i>İtalyanca Deyimler</i>
de but en blanc	di punto in bianco
un froid de canard	un freddo cane
à la va-vite	in fretta e furia
faire d'une pierre deux coups	prendere due piccioni con una fava
faire la sourde oreille	fare orecchie da mercante
ficher le camp	tagliare la corda
il y a anguille sous roche	gatta ci cova
vider son sac	vuotare il sacco
tenir le coup	tenere duro
il tombe des cordes	piove a catinelle
en toutes lettres	chiaro e tondo
flambant neuf	nuovo di zecca
toucher du bois	toccare ferro
course contre la montre	corsa contro il tempo
sur le champ	su due piedi
n'en faire qu'à sa tête	fare di testa propria
on entendrait une mouche voler	non si sente volare una mosca
prendre ses jambes à son cou	darsela a gambe
claquer la porte au nez de quelqu'un	sbattere la porta in faccia a qualcuno

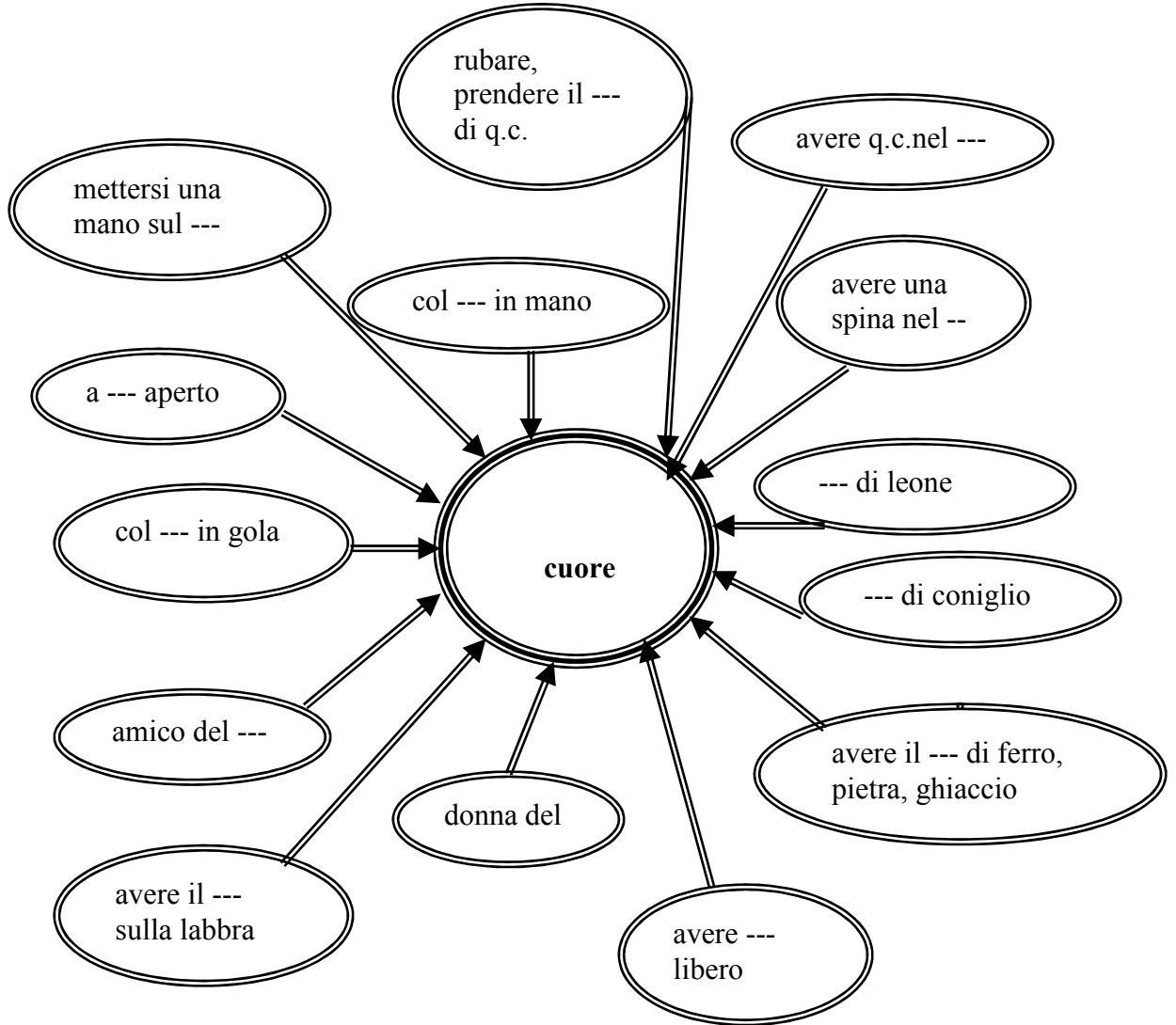
Kaynak: **Linguistica. Linguafrancese.it**

<http://www.linguafrancese.it/linguistica/idiomatiche7.htm> [19.10.2006].

Ek 12-devam

II. Yukarıda geçen Fransızca ve İtalyanca deyimler için hangi Türkçe deyimleri önerebilirsiniz? Aradaki farkları tartışınız.

III. Deyimlerde anahtar sözcüklerden bahsedilir. Bu anahtar sözcükler insan bedeninin parçalarının isimleri, hayvan isimleri, yemek isimleri v.b. olabilir. Aşağıdaki şemada kalp (cuore) sözcüğü anahtar sözcük olarak ele alınmaktadır. Şemayı inceleyiniz. Oluşan deyimleri yazınız.

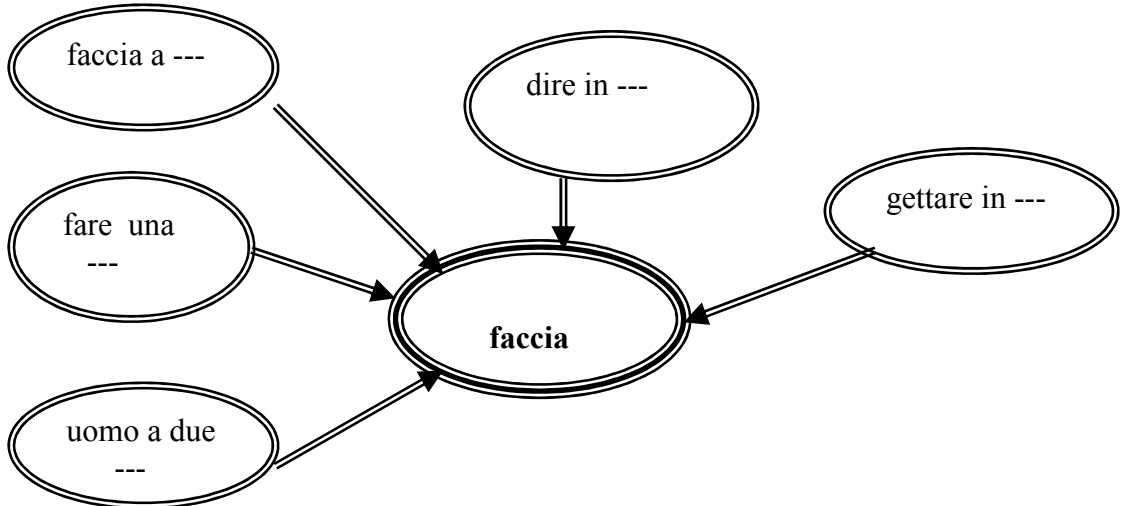


Ek 12-devam

IV. Şemada verilen deyimler ve ifade ettikleri anlamlar aşağıdaki tabloda verilmiştir. Deyimlerin anlamlarını inceleyiniz ve Türkçe karşılıklar öneriniz. İtalyanca deyimleri içeren tümceler oluşturunuz.

<i>Deyimler</i>	<i>İfade Ettikleri Anlamlar</i>
<i>amico del cuore</i>	amico prediletto
<i>donna del cuore</i>	donna amata
<i>col cuore in mano</i>	sinceramente
<i>a cuore aperto</i>	sinceramente
<i>avere il cuore di ferro; di pietra; di ghiaccio</i>	essere spietato, insensibile
<i>avere una spina nel cuore</i>	avere una grave preoccupazione, un rimorso e simile
<i>avere il cuore sulla labbra</i>	essere sincero
<i>avere qc. nel cuore</i>	amarlo
<i>avere il cuore libero</i>	non essere innamorato
<i>rubare, prendere il cuore a qc.</i>	conquistare il suo amore
<i>col cuore in gola</i>	con forte affanno
<i>mettersi una mano sul cuore</i>	fare appello alla propria coscienza
<i>cuor di coniglio</i>	persona vile, paurosa
<i>cuor di Leone</i>	persona coraggiosa

V. Aşağıdaki şemada faccia sözcüğünü içeren deyimler verilmiştir. Şemayı dikkatlice inceleyiniz. Oluşan deyimleri yazınız.



Ek 12-devam

VI. Şemada verilen deyimler ve ifade ettikleri anlamlar aşağıdaki tabloda verilmiştir. Deyimlerin anlamlarını inceleyiniz ve Türkçe karşılıklar öneriniz. İtalyanca deyimleri içeren tümceler yazınız.

<i>Deyimler</i>	<i>İfade Ettikleri Anlamlar</i>
<i>faccia a faccia</i>	di fronte, al cospetto di qualcuno; in privato, da soli, senza testimoni
<i>dire in faccia; parlare in faccia; dire sul muso; dire sul viso</i>	dire chiaramente alla persona interessata quello che si pensa di lei, senza riquardi, timidezza o timore.
<i>fare una faccia</i>	manifestare grande disgusto
<i>uomo a due facce</i>	doppio
<i>gettare in faccia</i>	rinfacciare qualcosa a qualcuno, anche accusarlo di una colpa o simili, o sbugiardarlo

Ek 12-devam

VI. Etkinlik: Eylem İçermeyen İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. Mitoloji Kökenli İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. El, Parmak Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi.

1. Aşağıdaki tablonun 1. sütununda deyimler verilmiştir. Tablonun 2. sütununda deyimlerin ifade ettikleri anlamlar sıraları karıştırılarak verilmiştir. Yapacağınız işlem 1. sütundaki deyimlerin anlamlarını 2. sütunda verilenler arasında bularak, deyim ve anlamını eşleştirmektir.

1. Deyimler	2. Deyimlerin Anlamları (sırası karıştırılmış olarak verilmiştir)
1. a bocca asciutta	ilk bakışta aşık olmak
2. acqua in bocca	kitap okuyarak çok zaman geçiren kişi
3. amici per la pelle	son derece kararlı ve ciddi bir kişi için söylenir
4. armi e bagagli	nadir görünen bir şey için söylenir
5. a tutto gas	bir sırnın saklanması ya da bir haberin yayılmaması konusunda söylenen, uyarı niteliğinde bir söz
6. colpo di fulmine	bir kişi ya da bir şeyin zayıf tarafı
7. come un pulcino bagnato	sürekli var olan bir tehdit
8. con le mani e coi piedi	bir şeyi hayal ettikten sonra eli boş kalmak, hayal kırıklığı yaşamak
9. di polso	tamamen
10. filo d'Arianna	sahip olunan her şey
11. fino all'osso	mülteci eşi
12. fuoco di paglia	herkes tarafından çözümsüz görünen bir sorunu çözmek için bulunan basit bir yol
13. il tallone d'Achille	ayrılmayan, samimi arkadaşlar için söylenir
14. in carne ed ossa	tüm hızıyla
15. lupo di mare	elde edilenlerden çok daha fazlasının kaybedildiği bir zafer
16. mosca bianca	cesareti kırılmış, morali bozulmuş
17. osso duro	elde var olan her türlü imkanla
18. promesse da marinaio	karmaşık bir durumdan çıkmaya yarayan şey
19. senza capo né coda	çabuk geçen bir heves
20. spada di Damocle	şahsen
21. su due piedi	hayatını denize adanmış kişi
22. tempesta in un bicchier d'acqua	değiştirilmesi zor bir kişi ya da şey
23. topo di biblioteca	tutulmayan sözler
24. uovo di Colombo	anlamsız
25. vittoria di Pirro	orantılı sonuçlar doğurmayan büyük çalkalanma, huzursuzluk
26. vedova bianca	yazım hataları
27. zampe di mosca	hemen

Ek 12-devam

II. Yukarıdaki tabloda yer alan deyimleri içeren tümceler oluşturunuz. Deyimlerin anlamlarını sınıfta tartışarak kontrol ediniz. Hangileri Türkçe ve Fransızca'da bulunmaktadır? Bunun nedenleri nelerdir?

III. Aşağıdaki tabloda el, parmak sözcüklerini içeren deyimler, karşılarında da anlamları verilmiştir. Bunları dikkatlice inceleyiniz. Aynı anlamı ifade eden Türkçe deyimler öneriniz. İtalyanca ve Türkçe Deyimleri benzerlikleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Deyimler	İfade Ettikleri Anlamları
<i>a mano a mano</i>	poco alla volta, di seguito, gradatamente
<i>dare una mano</i>	aiutare
<i>di prima mano</i>	nuovo, mai usato prima, né da altri
<i>di seconda mano</i>	già usato, non nuovo
<i>essere legato mani e piedi</i>	non avere la minima possibilità di agire
<i>in mani sicure</i>	in condizioni di sicurezza
<i>mettersi una mano sulla coscienza</i>	essere assolutamente sinceri
<i>restare a mani vuote</i>	restare senza niente
<i>contarsi sulle dita della mano</i>	essere in pochi
<i>leccarsi le dita/i baffi</i>	gustare moltissimo un cibo
<i>mettere il dito nella piaga</i>	individuare il punto debole o delicato di una situazione
<i>non muovere un dito a favore di qc.</i>	non prestargli un minimo aiuto
<i>alzare il gomito</i>	bere in modo eccessivo

IV. Tabloda yer alan İtalyanca deyimleri içeren tümceler oluşturunuz.

Ek 12-devam

VII. Etkinlik: Günlük Dilde Sıkça Kullanılan İtalyanca Deyimlerin Öğretimi. Göz, Burun, Ağız Sözcüklerini İçeren İtalyanca Deyimlerin Öğretimi.

I. Verilen tümceleri dikkatlice okuyunuz. Deyim olduğunu düşündüğünüz ifadelerin altını çiziniz.

1. Il ragazzo agli esami rimase muto come un pesce!
2. È un uomo accorto, in tutte le sue iniziative va con i piedi di piombo.
3. Tutto gli va bene, cade sempre in piedi.
4. È molto malato, ormai ha un piede nella fossa.
5. Si è messo in testa di partire e nessuno riesce a dissuaderlo.
6. Per quella donna ha perduto completamente la testa.
7. È un uomo fortunato, gli affari gli vanno con il vento in poppa.
8. Non riesco a farmi capire, con te è come parlare al vento.
9. Mi ostacola in tutto, mi mette sempre il bastone tra le ruote.
10. Sono tranquillo, ho tutte le carte in regola.
11. Ricordo bene tutto, ho una memoria di ferro.
12. Non si rende conto della realtà, vive nel mondo della luna.
13. Giovanni non se n'è neanche accorto; l'amico gliela ha fatta sotto il naso.
14. Non sono d'accordo con il direttore, ma bisogna legar l'asino dove vuole il padrone!
15. Mi trovo in una situazione difficile e non so che pesci pigliare.
16. Mi sono impegnato, le ho tentate tutte, ma ho fatto un buco nell'acqua.

II. Tümcelerde geçen deyimler aşağıda sırasıyla ve sözlüklerde yer aldıkları biçimleriyle verilmektedir. Bunları sizin bulduğunuz deyimlerle karşılaştırınız. Hangi deyimleri bulduğunuzu ve hangilerini bulamadığınızı nedenleriyle açıklayınız

1. muto come un pesce
2. andare coi piedi di piombo
3. cadere in piedi
4. avere (essere con) un piede nella fossa
5. mettersi in testa di fare q.c.
6. perdere la testa
7. andare con (avere) il vento in popa
8. parlare al vento
9. mettere i bastoni tra le ruote a qc.
10. avere tutte le carte in regola
11. memoria di ferro
12. vivere (essere) nel mondo della luna
13. fare sotto il naso
14. legare l'asino dove vuole il padrone
15. non sapere che pesci pigliare (prendere)
16. fare un buco nell'acqua

Ek 12-devam

III. Aşağıdaki tablonun 1. sütununda tümcelerde yer alan deyimler sırasıyla verilmiştir. Tablonun 2. sütununda deyimlerin ifade ettikleri anlamlar sıraları karıştırılarak verilmiştir. Yapacağınız işlem 1. sütundaki deyimlerin anlamlarını 2. sütunda verilenler arasında bularak, deyim ve anlamını eşleştirmektir. Bu işlemi yaparken tümceleri yeniden okuyup, bağlam bilgisinden yararlanabilirsiniz.

<i>Tümcelerde Yer Alan Deyimler (sırasıyla verilmiştir)</i>	<i>Deyimlerin Anlamları (sırası karıştırılmış olarak verilmiştir)</i>
1. muto come un pesce	con estrema cautela
2. andare coi piedi di piombo	non partecipare, sentirsi estranei alla realtà
3. cadere in piedi	davanti agli occhi
4. avere (essere con) un piede nella fossa	detto di chi tace ostinatamente
5. mettersi in testa di fare q.c.	stare per morire
6. perdere la testa	uscire senza danno da situazioni pericolosi e simile
7. andare con (avere) il vento in popa	molto resistente
8. parlare al vento	essere qualificato per svolgere determinate attività
9. mettere i bastoni tra le ruote a qc	decidere fermamente di fare q.c. e persistere in tale proposito
10. avere tutte le carte in regola	procedere bene in q.c., avere fortuna
11. memoria di ferro	non essere più in grado di controllare le proprie azioni o i sentimenti
12. vivere (essere) nel mondo della luna	creargli delle difficoltà
13. fare sotto il naso	invano, senza ottenere alcun risultato
14. legare l'asino dove vuole il padrone	non sapere come agire per risolvere q.c.
15. non sapere che pesci pigliare (prendere)	fallire
16. fare un buco nell'acqua	obbedire docilmente

IV. Şu anda öğrendiğiniz İtalyanca deyimlere Türkçe karşılıklar öneriniz. İtalyanca deyimlerle önerdiğiniz Türkçe deyimleri karşılaştırınız.

Ek 12-devam

V. Aşağıdaki tabloda göz, burun, ağız sözcüklerini içeren deyimler, karşılarında da anlamları verilmiştir. Bunları dikkatlice inceleyiniz. Aynı anlamı ifade eden Türkçe deyimler öneriniz. İtalyanca ve Türkçe Deyimlerin benzerlikleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?

<i>Deyimler</i>	<i>İfade Ettikleri Anlamlar</i>
<i>non vedere più in là del proprio naso</i>	essere poco lungimirante
<i>dare nell'occhio</i>	colpire la vista
<i>dormire con gli occhi aperti</i>	stare all'erta, vigilare
<i>mangiare con gli occhi</i>	riferito a cosa o a persona che si apprezza oltremodo e si continua a guardare
<i>mettere gli occhi addosso</i>	adocchiare e desiderare
<i>mettere sotto agli occhi</i>	in piena vista
<i>non sapere dove sbattere la testa</i>	essere ridotto alla disperazione
<i>ficcare il naso</i>	impicciarsi degli affari altrui
<i>non aprire bocca</i>	non dire niente
<i>a bocca aperta</i>	per stupore, sbalordimento
<i>di bocca in bocca</i>	di cosa riferita dall'uno all'altro
<i>chiudere la bocca a qualcuno/uccidere</i>	far tacere
<i>non batter occhio</i>	guardare fissamente e intensamente

VI. Yukarıdaki tabloda verilen deyimlerle tümceler oluşturunuz.

Ek 13. Deyim Öğretimi Uygulamasına İlişkin Ders Sorumlusunun Görüşleri

Ders sorumlusunun görüşleri	Öğretilecek deyimlerin belli bir amaca yönelik olarak, dikkatlice seçilmesi, daha sıkça kullanılan deyimlerin, derste işlenen konu bağlamında, sayıları fazla olmayacak şekilde öğretilmesi; deyimleri öğretirken bağlamdan yararlanılması, deyim öğretmek için öğrencilerin yabancı dil seviyeleri daha iyi durumda olması gerekmektedir. Fransızca deyimlerle karşılaştırarak İtalyanca deyim öğretiminin yapılması pek uygun görülmemiştir, çünkü öğrenciler birçok Fransızca deyimi bilmemektedir. Bu durumda, bu uygulamanın yapıldığı ders saatinde iki yabancı dilde deyim öğretimi yapıldığı yönünde görüş söz konusudur. Mitolojiyle ilgili olan bazı deyimlerin anlamları, öğrenciler tarafından farklı şekilde bilindiği, bu nedenle bu deyimler ele alınırken çıkış kaynağına değinerek ele alınması, tarihsel olaylarla ilgili olan deyimlerin de mutlaka tarihsel bağlamda ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır.
-----------------------------	--

ÖZGEÇMİŞ

Doğum tarihi	: 09.05.1961
Doğum yeri	: Şumnu/ Bulgaristan
Eğitim durumu	
Lise	1975-1979 : Bulgaristan, Şumen, Matematik Lisesi
Yüksekokul	1979-1982 : Bulgaristan, Sofya, Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu
Lisans	1987-1988 : Bulgaristan, Şumen, Pedagoji Üniversitesi, Kimya-Fizik Öğretmenliği, Tamamlanmamış
Lisans	1990-1994 : İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Ed. Bölümü İtalyan Dili ve Edebiyatı ABD
Yüksek Lisans	1996-1999 : İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Slav Dilleri ve Edebiyatları ABD Rus Dili ve Edebiyatı
Özel Öğrenci	2001-2002 : Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri YL Pr.
Doktora	2002-2008 : Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD EPÖ
Yüksek Lisans Tez Konusu	: “Türk ve Rus Atasözleri Arasındaki Benzerlikler”
Doktora Tez Konusu	: “İtalyanca Çeviri Dersinde Deyim Öğretiminin Metinleri Anlamaya Etkisi”
Katıldığı Kurslar	2005 : İtalya Venedik Scuola Estiva “Yabancılarla İtalyanca Öğretimi”
Çalıştığı Kurumlar	1983- 1988 : Bulgaristan, Şumnu Sosyal Hizmetler Alanı 1990---- : YTU Fen-Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Ed. Böl.
Bildiği Diller	: Bulgarca, Rusça, İtalyanca, Türkçe
İlgi alanları	: teknik çeviri, psikoloji, edebiyat, atasözleri ve deyimler
Sunduğu bildiriler	
	2002 : YTU Uluslararası Çeviri Kolokyomu –poster
11-12 Mayıs 2006	: Uluslararası Çeviribilim Sempozyumu “Çeviribilimde Yeni Ufuklar”, HÜ, Ankara, “Fransızca Mütercim-Tercümanlık ABD Öğrencilerinin İtalyanca Deyimlerin Türkçe’ye Çevirisinde Kullandıkları Yöntemler”
29.09.- 01.10. 2006	: Sofya Üniversitesi “Kliment Ohridski”, Roman Dilleri Bölümü Çeviri ve Kültürlerarası İletişim Sorunları Uluslararası Çeviri Kolokyumu: “İtalyanca Deyimlerinin Türkçe’ye Çevirilerinde Karşılaşılan Sorunlar”
10-11 Kasım 2005	: Türkiye İtalyanca Öğretmenleri 1. Uluslararası Dil Öğretimi Sempozyumu “Insegnare Insieme Lingua e Contenuti Letterari”
14-16 Mayıs 2008	: İzmir Ekonomi Üniversitesi, 8. Uluslararası Dil, Yazın Deyişbilim Sempozyumu, “Deyim Öğretiminin İtalyanca Çeviri Dersinde Metinleri Anlamaya Etkisi “(doktora tez özeti)
Yayınlar	
	2006 : Similarities Between Turkish and Russian Proverbs. 293-299. Interdisciplinarite En Traduction ed. Sündüz Ö. Kasar. ISIS.