



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EŞDİZİMLİ SÖZCÜK BİLGİLERİYLE OKUMA ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Leyla ÇİMEN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EŞDİZİMLİ SÖZCÜK BİLGİLERİYLE OKUMA ANLAMA
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF RELATION BETWEEN 5th GRADES' COLLOCATIONAL
KNOWLEDGE AND READING COMPREHENSION

Leyla ÇİMEN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Leyla ÇİMEN'in hazırladığı "5. Sınıf Öğrencilerinin Eşdizimli Sözcük Bilgileriyle Okuma Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Nermin YAZICI	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Filiz METE	İmza

Enstitü Yönetim Kurulunun
.../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Dil edinimi, dile ilişkin birikmiş deneyimlerin sonucu olarak çok sözcüklü yapıların kayıtlanması, bu kayıtların çözümlenmesi ve genellenmesi işlemleri sonucu gerçekleşir. Eşdizimli sözcükler ise bu çok sözcüklü birlikteliklerden biridir. Dolayısıyla eşdizimli sözcüklerin dil edinimi ve eğitimi araştırmalarında özel yeri bulunmaktadır. Bu çalışmada, okuma sıklığı ve cinsiyet değişkenleri açısından 5. sınıf öğrencilerinin ad-eylem eşdizimli sözcük bilgileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 5. Sınıfta öğrenim gören toplamda 929 öğrenciyle yürütülmüştür. Öncelikle 545 öğrenciyle Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi (AESB) Testi geliştirilmiş, ardından 169 katılımcıyla Ülper vd. (2017) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi sonuçlarıyla ilişkisi analiz edilmiştir. Testin güvenilirlik kanıtı için Kr-20 değeri 0.78 olarak hesaplanmıştır. AESB Testinin yapı geçerlilik kanıtı için tek yönlü varyans analizi yapılmış; saydam, yarı saydam ve opak kategorilerdeki maddelerin puanları arasında anlamlı fark ($p = .020$) bulunmuştur. İlişki sonuçlarına göre Okuduğunu Anlama Testi ile AESB Testi puanları arasında ise yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Okuma sıklığı arttıkça hem ad-eylem eşdizimli sözcük bilgisinin hem okuduğunu anlama puanlarının arttığı görülmüştür. Cinsiyete göre kız öğrencilerin ad-eylem eşdizimli sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama becerilerinin erkeklerinkine göre yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ad-eylem eşdizimli sözcük işleme arasındaki ilişki, Sözcüksel Karar Verme Görevi aracılığıyla AESB Testindeki ad-eylem eşdizimli sözcükler kullanılarak incelenmiş; 5. sınıf öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi puanları ile ad-eylem eşdizimli sözcüklere verdikleri tepki süreleri arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Eşdizimli sözcüklerin anlamsal saydamlığı ve sıklığının işleme süresini etkilediği ortaya konmuştur.

Anahtar sözcükler: eşdizimli sözcükler, çok sözcüklü birliktelikler, okuma anlama becerisi, sözcüksel karar, tepki süresi

Abstract

Language acquisition takes place as a result of the processes of recording multi-word structures, analyzing, and generalizing these records as a result of accumulated experiences related to language. Collocations have a special place in language acquisition and education research. In this study, it is aimed to examine the relationship between 5th grade students' noun-verb collocation vocabulary and their reading comprehension skills in terms of reading frequency and gender variables. The study was conducted with a total of 929 students studying in the 5th grade. The Noun-Verb Collocation Vocabulary (AESB) Test was developed with 545 students, and then Ülper et al. (2017) analyzed the results in relation to the Reading Comprehension Test results. Reliability of the test: the Kr-20 value was calculated as 0.78. A one-way analysis of variance was performed for the construct validity of the AESB Test. There is a significant difference ($p = .020$) between the scores of the items in the transparent, semi-transparent, and opaque categories. There is a high level of positive and significant correlation between the Reading Comprehension Test and AESB Test scores. Both the noun-verb collocation vocabulary and reading comprehension scores increased as the reading frequency increased. According to gender, female students' noun-verb collocation vocabulary and reading comprehension skills were higher than those of males. The relationship between students' reading comprehension skills and noun-verb collocation word processing was examined through the Lexical Decision Task. A moderately negative correlation is found between the 5th grade students' Reading Comprehension Test scores and their reaction times. The study revealed that the semantic transparency and frequency of collocation words affect the processing time.

Keywords: collocations, multi-word units, reading comprehension, lexical decision task, reaction time

Teşekkür

“Her eğitimli kadının bu Cumhuriyet’e borcu var.” Bu borcu, bir parça ödeyebilmek adına yaptığım bu çalışma için öncelikle iki kadına teşekkür etmek istiyorum. Çok değerli hocam, danışmanım, rehberim Prof. Dr. Nermin Yazıcı, siz olmasaydınız bu tezi yapamazdım. Varlığınızla, akademik rehberliğinizle yolumu aydınlattığınız, akademik olarak beni geliştirdiğiniz ve bu teze emek verdiğiniz için size çok teşekkür ediyorum. İkinci olarak göbek bağımın hiç kopmadığı kadına, annem İkbâl Çimen’e teşekkür etmek istiyorum. Annem, sen olmasaydın şu anki ben, ideallerim, hayallerim olmazdı; beni ben yaptığın, taşınması her ne kadar zor olsa da bana bu idealleri kattığın ve en önemlisi tez dönemim boyunca bana katlanabildiğin için sana çok teşekkür ederim.

Tezim için sık sık kapısını çaldığım, görüş aldığım Hocam Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR’a çokça teşekkürü borç bilirim. Tez jürimde bulunarak değerli katkılar sunan Doç. Dr. Filiz Mete’ye teşekkür ederim. Ayrıca eşdizim konusunda görüş veren, sorularımı yanıtlayan Meltem Ayabakan’a ve Dr. Doğuş Can Öksüz’e, gereksinimim olduğu her konuda yardımcı olan Prof. Özay Karadağ’a, Dr. Çağrı Kaygısız’a ve Günçe Gündüğü’ya, okuma anlama testini kullanmama izin verdiği için Prof. Hakan Ülpere’e, okuma anlama testlerinin puanlandırılmasında katkı sunan dostum Bahadır Kardaş’a, derlem konusunda yardımcı olan Taner Sezer’e ve ölçme alanında katkı veren Dr. Emine Yavuz’a teşekkür ederim.

Canım aileme; Ayşe Çimen, Kazım Çimen ve Doğan Çimen’e yanımda oldukları, tez dönemi boyunca küçük yardımları için teşekkür ederim. Hayatımın neşeleri oğlum Faust’a ve kızlarım Yasemin ve Ayşe’ye, adını bir türlü kesinleştiremediğimiz Talas’a, yeğenim Lumos’a, evdeki tek işimi yaş mama vermeye çıkardıkları için teşekkür ederim, siz olmasaydınız hayat çekilmez olurdu. Son olarak, sorumla sürekli bunalttığım yüksek lisans arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	7
Sayıltılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Kullanım Temelli Dil Edinimi.....	11
Anadili Eğitimi ve Sözcük Öğretimi.....	15
Sözcük Öğretimi.....	19
Sözcük Öğretimi.....	23
Eşdizimlilik.....	27
Çalışmada Benimsenen Eşdizim Yaklaşımı.....	38
Okuma Anlama ve Eşdizim.....	42
İlgili Araştırmalar.....	51
Bölüm 3 Yöntem.....	55
Araştırmanın Türü.....	55
Araştırmanın Evreni.....	55

Örnekleme.....	55
Katılımcılar	56
Veri Toplama Süreci.....	57
<i>Veri Toplama Araçları</i>	57
Bölüm 4 Bulgular	69
Okuduğunu Anlama Becerisi ile Ad-Eylem Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişki.....	69
Cinsiyet ve Okuma Sıklığına Göre Fark ve İlişki Analizleri.....	74
Sözcüksel Karar Verme Görevi Verilerinin Analizi	78
Tartışma	85
Okuduğunu Anlama Becerisi ile Ad-Eylem Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkinin Yorumu	85
Sözcüksel Karar Verme Görevi Bulgularının Yorumu	89
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	96
Kaynaklar	99
EK–A: Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi.....	cxiv
EK–B: Okuduğunu Anlama Testi Kullanım İzni	cxviii
EK–C: AESBT Ön Uygulama Betimsel Analizi	cxix
EK–Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	cxx
EK–D: MEB Araştırma-Uygulama İzni.....	cxxi
EK–E: Etik Beyanı	cxxii
EK–F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cxxiii
EK–G: Thesis Originality Report.....	cxxiv
EK–Ğ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	cxxiv

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Howarth'ın Eşdizimsel Gelişim Modeli</i>	31
Tablo 2 <i>Sözcük Birlikteliklerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri</i>	59
Tablo 3 <i>Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi Pilot Uygulama Madde Analizi Sonuçları</i>	60
Tablo 4 <i>Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi Geçerlilik ve Güvenilirlik Uygulaması</i> <i>Madde Analizi Sonuçları</i>	61
Tablo 5 <i>Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi Bölüm Analizi Sonuçları</i>	61
Tablo 6 <i>Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Test Bölümlerinin Normal Dağılım Testi</i>	62
Tablo 7 <i>Saydamlık için Varyanların Homojenliği Testi</i>	63
Tablo 8 <i>Saydamlık Düzeyine Göre ANOVA Sonucu</i>	63
Tablo 9 <i>Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Testi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları</i>	64
Tablo 10 <i>Okuduğu Anlama Testi ile AESB Testi Arasındaki İlişkinin Spearman'ın Sıra</i> <i>Farkları Korelasyonu Analizine Göre Sonuçları</i>	70
Tablo 11 <i>Okuduğu Anlama Testi ile Tepki Süreleri Arasındaki İlişkinin Spearman'ın Sıra</i> <i>Farkları Korelasyonu Analizine Göre Sonuçları</i>	72
Tablo 12 <i>Okuduğu Anlama Testi ile Doğruluk Oranı Arasındaki İlişkinin Spearman'ın Sıra</i> <i>Farkları Korelasyonu Analizine Göre Sonuçları</i>	73
Tablo 13 <i>Okuma Sıklığına Göre Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgi Testi Puanlarının Farkı</i>	75
Tablo 14 <i>Okuma Sıklığına Göre AESB Katılımcı Sayıları</i>	75
Tablo 15 <i>Cinsiyete Göre Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgi Testi Puanlarının Farkı</i>	76
Tablo 16 <i>Okuma Sıklığına Göre Okuduğu Anlama Testi Puanları Arasında Fark</i>	77
Tablo 17 <i>Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Testi Puanları Arasında Fark</i>	77
Tablo 18 <i>Okuma Sıklığına Göre Tepki Süresi Arasındaki Fark</i>	79
Tablo 19 <i>Cinsiyete Göre Tepki Süresi Arasındaki Fark</i>	79
Tablo 20 <i>Hece Sayısı Kontrol Altına Alındığında Saydamlığa Göre Düzeltilmiş Tepki</i> Tablo 21 <i>Sürelerine İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	80
Tablo 22 <i>Saydamlığa Göre Doğru Yanıtlar Arasındaki Fark</i>	82
Tablo 23 <i>Saydamlık Kontrol Altına Alındığında Birlikte Bulunma Sıklıklarına Göre</i> <i>Düzeltilmiş Tepki Sürelerine İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	83

Şekiller Dizini

Şekil 1 Öbekbilimsel Kategoriler.....	30
Şekil 2 Yapı Bütünleme Modeli.....	45
Şekil 3 Sözcüksel Karar Görevi Akış Diyagramı	67
Şekil 4 Sözcüksel Karar Görevinin Sunumu	68
Şekil 5 Okuduğu Anlama Testi ile AESB Testi Arasındaki İlişkinin Saçılım Grafiği	70
Şekil 6 Okuduğu Anlama Testi ile Tepki Süreleri (RTs) Arasındaki İlişkinin Saçılım Grafiği	72
Şekil 7 Okuduğu Anlama Testi ile Sözcüksel Karar Verme Görevindeki Doğru Yanıtlar Arasındaki İlişkinin Saçılım Grafiği	73
Şekil 8 Tepki Süresinin (RTs) Hece ve Saydamlığa Göre Saçılım Grafiği.....	81
Şekil 9 Tepki Süresinin (RTs) Sıklık Kategorisine ve Saydamlığa Göre Saçılım Grafiği...84	

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AESBT: Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi

ÇSB: Çok sözcüklü birliktelik

KTDE: Kullanım Temelli Dil Edinimi

OAT: Okuduğunu Anlama Testi

TUD: Türkçe Ulusal Derlemi

YBM: Yapı Bütünleme Modeli

Bölüm 1

Giriş

Öğrencilerin sözcük dağarcığı dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini geliştirmek için temel oluşturmaktadır. Sözelimi, öğrencilerin metindeki sözcüklerin %90-95'ini bilmesi durumunda yeterli düzeyde dinlediklerini anlayabildikleri (Giordano, 2021; van Zeeland ve Schmitt, 2013); okumada ise metindeki sözcüklerin %98'inin bilinmesi durumunda en uygun anlama düzeyine erişildiği, %95'inde ise yeterli düzeyde anlamının gerçekleştiği (van Zeeland ve Schmitt, 2013) bilinmektedir. Schmitt (2000) sözcük öğretimi araştırmalarının, okuma becerisine odaklanmaya eğilimli olduklarını ancak sözcüğün diğer üç beceri için de oldukça gerekli olduğunu ifade eder. Yazma becerisinin öğretiminde de çoğu öğretmenin dilbilgisi ve iyi biçimlendirilmiş kompozisyona odaklandığı belirtilmekte fakat sözlükçeye daha çok dikkat çekilmesi gerektiği öne sürülmektedir (Schmitt, 2000). Bunun nedeni ise sözcük hatalarının anlamayı dilbilgisel hatalardan daha çok engellediği ve anadili konuşucularının sözcüksel hataları, dilbilgisel hatalardan daha ciddi tuttuğunun belirtilmesidir (Ellis, 1994). Dolayısıyla sözcüğün nasıl edinildiği, zihinde nasıl yapılandırıldığı sözcük öğretimine ve beceri eğitimine yol gösterici olacaktır.

Dil gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Anadili eğitimi ise bireyin yakınsak alanında gerçekleşen dil konuşucusunun kendi düşünsel, duygusal, duyumsal ve kendine özgü bir anlam evrenini oluşturduğu dil edinimi sürecini (Adalı, 1983); örgün eğitim ve sistematik bir yapıyla konuşma yazma, dinleme ve okuma becerilerinin kazandırılarak geliştirilmesidir (Onan, 2017). Bu birbirini tamamlayan iki sürecin etkin ve verimli kılınmasında, dil edinimi yaklaşımlarının anadili eğitimi çalışmalarına farklı yöntemler kazandıracığı düşünülmektedir. Bu yaklaşımlardan biri olan Kullanım Temelli Dil Edinimi, özellikle derlembilim veri ve yöntemlerinin de katkısıyla eğitim çalışmalarına farklı araştırma problemleri katmakta; dil edinimini ve dil gelişimi anlayışlarını değiştirmekte ve dolayısıyla anadili eğitimi çalışmalarına farklı bakış açıları kazandırmaktadır.

Kullanım Temelli Dil Edinimi yaklaşımı, parçadan bütüne (down–top) ilerleyen yaklaşıma karşıt olarak dil ediniminin bütünden parçaya (top–down) gelişen bir süreç olduğunu savunur. Bu yaklaşım, soyut sözdizim ve somut sözvarlığı ikiliğini bir başka deyişle kurallar ve listeler anlayışını (Pinker, 1991) reddeder. Depolanmış sözcükler ve kurala dayalı yapılar/dilbilgisi arasında bir süreklilik vardır (Langaker, 1987). Soyut sözdizimsel yapılar belli sözlüksel yapılara bağlıdır ve bu sözlüksel yapılar da sözdizimsel yapılara ve sözdizimsel işlemelemeğe bağlıdır.

Yaklaşımına göre çocuk, ifadenin anlamını bütün olarak algılar ve ardından belirli sözcük öğeleri sayesinde bu parçaları bölümlere ayırır (Tomasello, 2005). İfadenin parçalara bölünmesinde yararlanan sözcük öbekleri, farklı anlam ve işlevleri olan; çok sözcüklü birimler (multi word units), çok sözcüklü yığınlar (multi word chunks), sözcük çiftleri (bigrams), eşdizimliler (collocation) vb. olarak sıralanabilir. Çok sözcüklü birimler ve bunların bağlı olduğu sözdizimsel kurallar bütün olarak sık tekrarlandığında, her ihtiyaç duyulduğunda dizimi sıfırdan oluşturmak yerine, bilişsel olarak daha verimli olması için uzun süreli bellekte bağımsız olarak depolanır (Goldberg, 2006).

Çok sözcüklü birliktelikler veya birimler kısaca “bir kullanımdaki (register) en sık sözcük dizimleri (sequence)” olarak tanımlanabilir (Biber vd., 2004). Bybee (1998) kullanım temelli dil ediniminde çok sözcüklü yapılardaki özel şemaların (kısıtlı eşdizimliler, deyimler ve kalıp ifadeler) soyut olanlardan (ÖNY vs.) daha güçlü olduğunu ifade eder. Çok sözcüklü birimler içinden eşdizimliler, okuma hızının artışı (Siyanova Chanturia, 2011), hazırlama (predictability) etkisi (Ellis, 2002; Hoey, 2005) gibi işlevlere sahip olması nedeniyle, gerek dil edinimi gerek dil öğretimi çalışmalarında sıklıkla ele alınmıştır. Eşdizimliliğin çalışılması, sözcük yapısını ve böylece insan zihninde sözvarlığının yapılanışını ortaya koyma yollarından biridir.

Eşdizim iki ya da daha çok sözcüğün bağlam içinde belli yapıda, sıklıkla birlikte dizime girmesi sonucu oluşan sözcük birimleri veya kümeleridir (Sinclair, 1991). Öbekbilimsel bakış açısıyla eşdizimliliğin anlamsal ve sözdizimsel özellikleri bileşenlerinden

tahmin edilememektedir (Evert, 2005). Diğer yandan eşdizimlilik için sıklık temelli açıdan sözcüklerin birliktelik sıklığı, birliktelik gücüne ilişkin belirlemeler yapılmaktadır. Alanyazında eşdizimli sözcüklerin eğitim çalışmalarında ele alınırken birliktelik sıklığı, birliktelik gücü ve anlamsal özelliklerinin (Aksu Kurtoğlu, 2016; Smith, 2014) birlikte dikkate alınması önerilmektedir. Sözcüksel karar görevlerinde farklı anlamsal saydamlığa sahip eşdizimli sözcüklerin, katılımcıların tepki sürelerine etki ettiği birçok çalışmada ortaya konmuştur (Fang ve Zhang, 2021; Gyllstad ve Wolter, 2016; Zhao vd., 2021). Farklı sıklığa sahip eşdizimli sözcüklerin de tepki sürelerine etki ettiği bilinmektedir (Cangır vd., 2017; Ellis, 2002; Gyllstad ve Wolter, 2016; Öksüz, 2019; Öksüz vd., 2021).

Eşdizimli sözcüklerin bellekte bir bütün olarak depolanması nedeniyle birlikte kullanılacağı sözcüklere dair bir öngörü/tahmin oluşturması (hazırlama etkisi), hem okumada hem konuşmada akıcılığı sağlamaktadır (Hill, 2000). Eşdizimli sözcüklerin kullanımbilimsel yönü de bulunmaktadır. Eşdizimlilik, bir dizimde birlikte bir arada bulunan sözcük birliktelikleri olmaktan daha başka işlevlere ve özelliklere sahiptir (Lewis, 2000). Bu görüşe göre çoğu eşdizimin anlık gelişen kullanımbilimsel gücü vardır ve eşdizimli sözcükler, durumsal olarak çağrışımsaldır (sözgelimi, özür dile-, teşekkür et-, rica et- vb.). Ayrıca Aksan ve Aksan (2015) çok sözcüklü birlikteliklerin metin türü belirtme yönünün olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öğretmenlerin, eğitim-öğretim çalışmalarında öğrencilerin eşdizimli sözcüklere dikkat etmeleri; eşdizimli sözcüklerin bağlam içindeki yerini göstermeleri önerilmektedir (Lewis, 2000).

Bu çalışmada, eşdizimli sözcüklerin okuma anlama becerisiyle ilişkisini betimlemek amacıyla 5. sınıf öğrencilerinin ad-eylem eşdizimli sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu doğrultuda 5. sınıf öğrencilerine yönelik, farklı sıklık ve anlamsal saydamlığa sahip ad-eylem eşdizimli sözcükleri içeren Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi geliştirilmiş; öğrencilerin, farklı sıklık ve anlamsal saydamlığa sahip ad-eylem eşdizimli sözcüklere duyarlı olup olmadıklarını betimlemek amacıyla sözcüksel karar görevi uygulanmıştır.

Problem Durumu

Temel dil becerilerinin etkili olarak kullanılması yeterli düzeyde sözcük hazinesine sahip olmakla mümkündür ve sözvarlığı geliştikçe bireyin düşünce ve anlam dünyası da zenginleşmektedir. Dili edinen ya da öğrenen kişinin dil birimlerine ilişkin temsilleri, alıcı ve üretici dilin anlamlandırılmasında ve üretilmesinde aracılık eder (Ellis, 2001). Söylenen, duyulan, okunan ve yazılan her şeyin %70'inin sabit ifadelerden oluşabileceği belirtilmektedir (Hill, 2000). Dolayısıyla çok sözcüklü birliktelikler, sözcük kümeleri dilin tüm becerinin ve düzeylerinin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle eksik sözcük bilgisi, dil öğrenmede sözcük karmaşasına yol açan bir unsur olarak değerlendirilir (Lewis, 2000). Ancak sözcüğün dil eğitimindeki önemi göz önüne alındığında çok sözcüklü birliktelikler veya eşdizimli sözcükler açısından yapılan çalışmalar oldukça kısıtlı kalmıştır.

Eşdizimlilik (collocation), sıraya dizme/koyma anlamına gelmekte (Seretan, 2011) ve dizimsel gerçekleşen, farklı birliktelikler meydana getiren sözcüklere odaklanmaktadır. Çetinkaya (2009) eşdizimin, kullanım sıklığı yönünden bazı sözcüklerin aynı tümcede başka sözcüklerle olan birliktelikleri olduğunu ifade etmiştir. "Genel kabul gören anlayışla, bir sözcükbirimin taşıdığı yalın anlam bir yana bırakılırsa, sözcükbirimsel anlamın asıl belirleyicisi sözcükbirimlerin diğer sözcükbirimlerle dizgelerde birliktelik kullanımları (co-occurrence) ve eşdizimlilikleridir (collocation)" (Özkan, 2013, s. 150). Eşdizimlilik sadece bir sözcük türünün bir diğer sözcük türüyle olan birlikteliğini ifade etmez; birçok sözcük türünün (ad-ad, eylem-ad, belirteç-ön ad) birleşiminden oluşan eşdizimliler bulunmaktadır. Nation (2000) bazı belirli eşdizimlilerin; eşdizimsel özelleşme (collocational specification), dilbilgisel benzersizlik (grammatical uniqueness), dilbilgisel fosilleşme (grammatical fossilization) ve sözcüksel fosilleşme (lexical fossilization) özellikleri açısından oldukça kısıtlı örüntü oluşturduğunu örneklerle açıklamaktadır (bkz. s. 532-534). Dolayısıyla öğrencilerin doğru ve özel görünüm sergileyen eşdizimlilikleri öğrenmeye ihtiyaçları vardır. McCarthy ve O'Dell (2005) eşdizimliliklerin neden öğrenilmesi gerektiğini şu maddelerle açıklamıştır:

- bilinen sözcüklerin daha doğru kullanılması,

- konuşma ve yazmada daha doğal dil üretimi sağlaması,
- konuşmayı ve yazmayı çeşitlendirmesi,
- yetenekli bir yazarın eşdizimlilikleri kullanırken diğerlerinden nasıl ayrıldığını anlaması.

McCarthy ve O'Dell'in (2005) sıraladığı nedenler daha çok dilin üretici becerilerine odaklansa da yazarın üslubunu diğer yazarlardan ayırmak için eşdizimli sözcük kullanımına bakmak, okuma becerisine vurgu yapmaktadır. Eşdizimliliğin okuma becerisiyle ilişkisi iki farklı açıdan ele alınabilir. İlki, McCarthy ve O'Dell'in (2005) belirttiği gibi üslup farkındalığının okuma sırasında kazandırılması için düşük sıklıktaki eşdizimliliklerin veya eşdizimsel sapmaların (Alagözlü, 2005) oluşturduğu sıra dışı dil kullanımlarının incelenmesiyle gerçekleştirilebilir. İkincisi, okuma anlamının gerçekleşmesinde eşdizimli sözcüklerin katkısının incelenmesi yoluyla ele alınabilir. Okuma sırasında eşdizimli sözcükler fonolojik kısa süreli bellekte daha az yer kaplaması (Ellis, 2001) nedeniyle okuma sırasında hazırlama etkisi (Ellis, 2002; Hoey, 2005) oluşturarak okuma süresini hızlandırmakta (Jiang vd., 2020; Siyanova-Chanturia vd., 2011) ve anlamlandırmayı desteklemektedir. Eşdizimli sözcüklerin bir bütün olarak uzun süreli bellekten geri çağırılması, tümce içi kodlama işini en aza indirmektedir (Pawley ve Syder, 1983).

Eşdizim, anlatımı zenginleştirilmesi, akıcılığı geliştirmesi ve iletişimde aktif rol oynayan dilsel birimler olması (Eken, 2016) nedeniyle dil ediniminde ve dil eğitimi-öğretiminde ayrı bir yere sahiptir ancak Türkçe eşdizimli sözcüklerin eğitim araştırmalarında sınırlı olarak ele alındığı görülmektedir. Alanyazında, ikinci dil ya da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi (Doğan, 2019; Turan ve Çubukçu, 2019; Ayabakan ve Elmas, 2017; Özkan, 2010) alanlarında eşdizim çalışılmıştır ancak bu araştırmalar kısıtlı sayıda olup kuramsal araştırma ve içerik analizi niteliğindedir.

Türkçe alanyazına bakıldığında Özkan'ın (2007; 2010; 2011; 2013) Türkçe eşdizim sözlüğü çalışmaları ve çeşitli veri tabanlarında eşdizimliliklerin belirlenmesine yönelik

araştırmalar (Ayabakan, 2015; Alsarray, 2015; Eken, 2015; Kurtoğlu, 2015; Turan, 2018; Karadağ, 2018; Aktaş, 2019; Yakasız, 2019) sözcük eğitimi için önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Genel olarak çalışmaların sözlükçülük alanında ağırlık kazandığı görölmektedir. Yapılan bu derlemlerin; eğitim alanına katkılarının araştırılmasına, eğitim etkinliklerine uyarlanıp kullanılmasına ve öğrencilerin dil becerilerinin betimlenmesinde yararlanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Ulusal alanyazında, öğrencilerin eşdizimli sözcük bilgilerini inceleyen araştırmalar, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi alanında (Balıkçı, 2011; Altıkulaçoğlu, 2010; Koç, 2006; Mutlu, 2015; Mutlu ve Kaşlıoğlu, 2016; Sobucalı, 2019) ağırlık kazanmaktadır. Türkçenin anadili eğitimi alanında eşdizimi ele alan alışmalar (Eken, 2015; 2016); eşdizimli sözcük bilgisinin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileriyle ilişkisi üzerinde duran alışmalar (Bölükbaşı ve Tiryakiol 2022) ise oldukça sınırlıdır. Anadili konuşucularının eşdizimli sözcük bilgisini ölçen test geliştirme çalışmalarına rastlanmamıştır. Oysaki sözcük, dil öğretimi ve anadili eğitimi için temel bileşenlerden biridir ve çocuğun gelişim düzeyinin belirlenmesi için sözcükleri değil, birimleri saymanın önemli olduğu belirtilmektedir (Wray, 2002). Bu nedenle anadili eğitimi alanında, kullanım temelli dil edinimi açısından çocukların farklı anlamsal saydamlık düzeyine ve sıklığa sahip, üretici ve alıcı eşdizimli sözcük bilgilerinin daha önce incelenmemiş olması ve okuma becerisiyle ilişkisine bakılmamış olması problem olarak görölmüştür. Bu doğrultuda eşdizimli sözcüklerin dil edinimi ve dil becerileriyle ilişkisini araştıran çalışmalara katkı sunmak, öğrencilerin eşdizimli sözcük bilgilerini saptamak ve bunun okuma becerisiyle ilişkisini incelemek araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İnsanlar dilin anlama sırasında, yeni bir sözcenin olası sözdizimsel ve anlamsal özömlemesini, önceden algılanan sözce özömlemesinin sıklığına dayanarak algılama eğilimindedir (Ellis, 2002). Dolayısıyla sözdizimsel olgu olan eşdizimliliği tanımak, öğrencilerin sözcüksel anlam çeşitliliğini zenginleştirmelerine, dilin karakteristik niteliklerini fark etmelerine katkı sağlar. Eşdizime yönelik farkındalık, sözcük birlikteliklerinin

algılanmasında ve üretiminde yaşanacak iletişim sorunlarının da azaltılmasında rol oynayabilir. Bir sözcüğün farklı birliktelikleri farklı anlamlar doğurabilir, sözgelimi başa dönmek ve ölümden dönmek birleşimlerinin gönderimleri farklıdır. Eşdizimli sözcüklerin anlamsal yüklerinin farklı olması sebebiyle eşdizimli sözcükleri birbiriyle uyumlu (congruent) olmadığında doğal olmayan dil örüntüleri meydana gelebilmektedir. Bir durumu anlatmak için dilbilgisel olarak doğru olan birçok farklı ifade üretilebilir ancak bunların çok azı anadili konuşucusunun doğallığını (nativelike) yansıtmaktadır (Nation, 2000).

Okuryazar yetişkinler, okuma yazma bilmeyen yetişkinlere kıyasla (Havron ve Arnon, 2017a); aynı şekilde okuma yazmayı yeni öğrenen çocukların, okuma yazmayı daha önce öğrenmiş çocuklara göre çok sözcüklü birimleri çözümlmeye eğilimli oldukları belirtilmektedir. Dolayısıyla okul çağındaki çocukların eşdizimli sözcüklere ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi; eşdizimli sözcüklerin açıklık ve değiştirilebilirlik ölçütlerine (Cowie, 1994; Howart, 1998) göre değişik örüntülerdeki anlamsal ve dizimsel farklılıklarının kazandırılması gerekmektedir. Dil ediniminden bağımsız görülmeyen eşdizimli sözcüklerin edinimi ise dinleme ve okuma aracılığıyla dilin üretildiği çeşitli türlere maruz kaldıkça gelişmektedir. Bu türler arasında yazınsal olanlar yaratıcı dil oluşumlarının gerektirdiği sözcüksel çeşitlilik bakımından, işlevsel bir veri kaynağı olarak görülebilir (Eken, 2015). Bu doğrultuda öğrencilerin okuma sıklıkları, okuma anlama başarıları ile eşdizimli sözcük bilgileri arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığını incelemek önemlidir. Bu bilgilerden hareketle çalışmanın amacı 5. sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerisi ile ad-eylem eşdizimli sözcük bilgisi arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Araştırma Problemi

1. 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile üretici ve alıcı ad-eylem eşdizimli sözcük bilgileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1.1) 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile ad–eylem eşdizimli sözcük bilgileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.2) 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile eşdizimli sözcüklere verdikleri tepki süreleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3) 5. sınıf öğrencilerinin okuma sıklığı ve cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama becerisi ve eşdizimli sözcük bilgileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.4) 5. sınıf öğrencilerinin okuma sıklığı ve cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama becerisi ve eşdizimli sözcüklere verdikleri tepki süreleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.5) 5. sınıf öğrencilerinin saydam, yarı saydam ve opak ad–eylem eşdizimli sözcüklere verdikleri tepki süreleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Sayıtlılar

Çalışmaya yalnızca anadili Türkçe olan 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. Bu nedenle dil gelişimleri açısından önemli bir farklılık olmadığı; çalışmanın tüm uygulamalarındaki katılımcılar gönüllü olarak araştırmaya katıldıkları gerekçesiyle soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır. Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi (AESBT) için seçilen sözcük birliktelikleri Türkçe Ulusal Derlem'den (TUD) elde edilmiştir. TUD'un veritabanı farklı konu alanı ve metin türlerinden 50 milyon sözcük içermesi nedeniyle 1990-2013 yıllarını temsil eden büyük ölçekli ve dengeli bir derlemdir (Atasoy, 2021). Bu nedenle testin istenilen veriler için yeterince elverişli olduğu; böylece öğrencilerin testten elde ettikleri puanların gerçek düzeylerini yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Çalışma, uzman görüşleri ve yöntem bölümünde belirtilen ölçütler doğrultusunda seçilen Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testindeki sözcüklerle sınırlıdır. Test için çok sözcüklü birimler belirlenirken (2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı) ortaokul öğrencilerinin üretici ve alıcı sözvarlığını geniş kapsamlı bir şekilde, gerçekleşmiş dil verilerine dayalı olarak

betimleyen bir çalışma bulunmaması nedeniyle, belirlenen sözcüklerin en sık 5000 sözcük (Aksan, vd., 2017) içinde olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sözcük varlığı farklılıklarının betimlenmemesi nedeniyle çalışma 5. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Çalışma, araştırma problemi doğrultusunda ilişki araştırmasına katılan 5. sınıfta okuyan 384 öğrenciyle sınırlıdır.

Tanımlar

Eşdizim: Bazı durumlarda sözcükler nedensiz olarak çift ya da grup halinde birliktelik gösterirler (Sinclair, 1991). Bu birliktelikler dile özgü, nedensiz, teknik dilde ortak ve bağlamdan çıkarılabilir (Ayabakan, 2019, s.29). Evert (2005) eşdizimliliği anlamsal veya sözdizimsel özellikleri bileşenlerinden tahmin edilemeyen sözcük birleşimleri olarak ele alır.

Sözlüksel Eşdizim: Sözlüksel eşdizimliler, dilbilgisel eşdizimlilerin aksine ilgeçler, mastarlar ve yan tümceler içermezler, anadili konuşucuları tarafından dilbilgisel eşdizimliliğe göre daha kolay sezinlenebilirler (Ayabakan, 2019; Seretan, 2011). Sözlüksel eşdizimliler kendi içerisine Ad–Eylem/Adıl/İlgeç Öbeği, Eylem–Ad, Sıfat–Ad, Ad–Eylem, Ad–Ad, Belirteç–Sıfat, Eylem–Belirteç olmak üzere yedi alt kategoriye ayrılmaktadır.

Dilbilgisel Eşdizim: Benson (1986) ad, sıfat, gibi başat bir sözcük ve yan tümce, ilgeç ya da mastar gibi dilbilgisel yapıdan oluşan öbekleri dilbilgisel eşdizimlilik olarak sınıflandırmaktadır.

Birlikte Gözlenme Frekansı (Gözlenen Eşdizimlilik): Sadece sıklığa odaklanan birlikte gözlenme sıklığı, sorgulanan sözcüğün sıklıkla birlikte olduğu sözcükleri listeler ve birliktelik gücünü (collocational strenght) vermez; böylece kabaca eşdizimliliği belirlemeye olanak sağlar (Aksan ve Demirhan, 2014).

Anlamsal Saydamlık (semantik transparency): Anlamsal saydamlık, opaklık olarak da adlandırılmaktadır. Biçimbilimsel bir sürecin sonucunda, ürününün anlam açısından temel anlamı yansıtmamasını ifade etmektedir. Saydam ise “kendisini

oluşturan parçacıkların anlamından çıkarılabilen sözcük ya da sözce” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2019, s. 227) olarak tanımlanmaktadır. Eşdizimli sözcüklerde anlamsal saydamlık veya opaklık, birliktelikteki sözcüklerin temel anlamının bireşimin anlamına katkı sağlayıp sağlamamasıyla ilgilidir. Eğer bileşimdeki sözcükler temel anlamını yansıtıyorsa saydam, yansıtıyorsa opak olarak kabul edilmektedir. İki sözcüklü eşdizimlilerde, her iki sözcük temel anlamı yansıtıyorsa saydam; biri temel anlamını yansıtıyor, diğeri değişmeceli anlama sahipse yarı-saydam; her iki sözcük de temel anlamını yansıtıyorsa opak bileşim olarak görülmektedir.

Tepki Süresi (reaction time): Tepki süresi, deneysel çalışmalarda bireyin uyarana yanıt vermek ya da bir görevi yerine getirmek için harcadıkları süredir. Araştırmacının amacı kişinin uyarana ne kadar hızlı tepki verdiğini ölçmektir. “Tepki süresi genellikle bir uyarının başlangıcından yanıtın verildiği ana kadar geçen süre milisaniye (ms) cinsinden ölçülür. Hata oranı (error rate) bilgilendirici olabilse de, tepki süresi araştırmasında bir araştırma sorusunu keşfetmek için birincil verileri tepki süresi oluşturur” (Jiang, 2012, s. 2). “Tepki süresi verilerinin kullanımı, bilişsel süreçlerin zaman aldığı önermesine dayanmaktadır ve bireylerin farklı uyarılara tepki vermesinin veya farklı koşullarda bir görevi gerçekleştirmesinin ne kadar sürdüğünü gözlemleyerek, zihnin nasıl çalıştığına veya dil işlemede yer alan bilişsel süreçlere dair sorular sorabilir ve hakkında çıkarım yapabiliriz” (Jiang, 2012, s. 2). Tepki süresi başta sözcüksel karar verme görevi olmak üzere, tümce-resim eşleştirme, resim adlandırma, öz-ilerlemeli okuma gibi birçok görevde kullanılır.

Sözcüksel Karar Görevi (lexical decision task): Sözcüksel karar görevi bireyin bir harf dizisinin bir sözcük olup olmadığına genellikle kendisine verilen cihazdaki tuşlara basarak karar verdiği görevler veya testlerdir. Bu çalışmada sözcüksel karar görevlerinden anlamsal ilişki yargı görevi (semantic relatedness judgment task) uygulanmıştır. Bu görevde sözcüklerin anlam bakımından ilişki olup olmadığına karar verilmesi istenir (Jiang, 2012).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Kullanım Temelli Dil Edinimi

Tomasello (2005), sözcüksel gelişim için üç temel teorinin olduğunu bildirmektedir. Bunlardan ilki, sözcük öğrenmenin özel yanının olmadığını, çocuğun sözcükleri çevresiyle ilişki kurarak öğrendiğini varsayan Sıradan Öğrenme Teorisidir (Garden–Variety Learning Theory). Bu teori dilbilimsel sembollerin özel olduğunu kabul etmez; bir dilsel sembolün, dünyadaki bir şeyi "temsil eden" basit bir ses olduğunu savunur. Sınırlama Teorisine (Constraints Approach) göre ise sözcük öğrenimi tamamen özeldir ve çocuk sözcük öğrenmek için *a priori* sözcük öğrenme ilkeleri ve sınırlılıklarını kullanmaktadır. Sözcük öğrenmenin bazı yönlerden özel olduğunu kabul eden Sosyal Pragmatik Teorisine (Social–Pragmatic Theory) göre çocuğun sözcük öğrenmek için sözcük öğrenme ilkeleri ve sınırlılıklarına gereksinimi olmadığı gibi ilişkiyel öğrenme de kendi başına yetersizdir, dolayısıyla çıkarımsal yorumu içeren özel bir öğrenme biçimi (kültürel öğrenme [cultural learning]) gereklidir. Bu sözcük öğrenme teorileri kimi dil edinimi yaklaşımlarınca benimsenmiştir. Diğer sözcük öğrenme kuramlarıyla karşılaştırıldığında, Sosyal Pragmatik Teori daha günceldir ve görece daha güncel dil edinimi yaklaşımlarına katkı sağlamıştır.

Sosyal Öğrenme ve Sosyal Pragmatik Teoriden ayrı düşünülemez Kullanım Temelli Dil Edinimi (KTDE) Yaklaşımına göre dil, iletişimin sırasında edinilir. Dolayısıyla bu yaklaşım çocuğun tıpkı bir yetişkin gibi kural ve dilsel kategorileri başlangıçtan itibaren kullanarak sözcüklerden sözdizimine doğru sürekli bir gelişiminin varsayılmasını (continuity assumption) (Pinker, 1984) doğuştanlık hipoteziyle (linguistic nativism) sıkı ilişkili, yeterli kanıtlara dayanmayan bir varsayım olduğunu öne sürer (Tomasello, 2005). KTDE'ye göre çocuk, başlangıçtan itibaren genellemeler yapar ancak çocuğun dilsel gelişimi ve yaptığı genellemeler, girdiye (sözcüğe) bağlı olarak yavaş ve düzensiz biçimde gerçekleşir. Bu nedenle geleneksel dilbilgisi analizlerinde olduğu gibi sadece çekirdek dilbilgisini ele alan

soyut dilsel kategoriler ve kurallara vurgu yapmak yerine, deyimler, metaforlar, düzensiz ve karmaşık yapılar gibi her tür dil unsurunu hesaba alır (Tomasello, 2005). Bu dil yapıları farklı düzeyde karmaşıklığa sahip olsa da hepsi temelde aynı şekilde anlamlıdır. Psikodilbilimsel açıdan çocukların önce sözcükleri öğrenip ardından bu sözcükleri içeriksiz sözdizim kuralları aracılığıyla tümce içine yerleştirmedikleri varsayılır; “eşzamanlı olarak yetişkinlerin sözlerinden birçok biçim, uzunluk ve soyutlama derecesine sahip anlamlı yapı öğrenirler ve daha sonra bu çok sayıdaki, çeşitlendirilmiş birimlerin bazılarını doğrudan iletişimsel amaçlarla bir araya getirerek belirli kullanım durumlarında kendi ifadelerini üretirler” (Tomasello, 2005, s.100). KTDE'nin sıklıkla üzerinde durduğu kuruluşlar/yapılar (constructions) diğer yaklaşımdan farklı olarak anlamsal içerik ve iletişim işlevi olmayan boş kurallar değildir; dahası KTDE'de kurallar, sınırlılıklar, ilkeler, parametreler dilbilimcilerin kullandığı araçlardır ve bir dili konuşanların zihinlerinde var olamazlar (Tomasello, 2005). Yapı, prototipik olarak, iletişimsel işlev için birlikte kullanılan çok sayıda dil ögesini içeren ve alt işlevlerinin de yine bu ögeler tarafından yerine getirildiği bir dil birimi olarak tanımlanmaktadır (Tomasello, 2005). Dil kullanımının altında yatan bilgi, soyut yapı anlamında dilbilgisi değildir; daha çok, yeni sözcelerin üretimi ve kavranması için temel oluşturan, kategorize edilmiş ve sınıflandırılmış önceki sözcelerin büyük bir deposudur (Bybee, 1998). Bu nedenle KTDE yaklaşımında ele alınan yapılar (constructions), geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi kural olarak görülemez.

Üretici Dilbilgisi veya Evrensel Dilbilgisi gibi geleneksel dil edinimi araştırmaları, dil incelemesini sözcük ve kurallara dayandırır; bunlara göre sözcükler daha somutken kurallar daha karmaşık ve soyuttur. Bu nedenle zihinsel sözlükçe dilbilgisine kıyasla daha duruk/statiktir (Bybee, 1998). Deyimler ve deyimsel yapılar ise Evrensel Dilbilgisi ilkelerinin bir parçası olarak görülmez. Bu yaklaşım Pinker'in (1991) sözcük işleme modeline yansiyarak çift yönlü mekanizma yaklaşımının (dual route mechanism) ortaya konmasına temel oluşturmuştur. KTDE yaklaşımında ise bu yapılar dışlanmaz veya çift yönlü mekanizma yaklaşımında olduğu gibi ayrı bir yapı olarak kabul edilmez. KTDE

araştırmacılarından Tomasello (2005) iki boyutu, dilin somut parçaları ve dilsel soyutlamalar olarak ayırır. Dilin somut parçaları, sözcükler ve kalıp ifadelerken (frozen); dilsel soyutlamalar, kategoriler (ad, eylem, ad öbeği, vb.) ve kuruluşlardır (ÖNY, AÖ gibi karmaşık yapılar). Soyutluk düzeyinin dikkate alınması için dilsel öğeler (basit) (linguistic items) ve dilsel yapılar (karmaşık) (linguistic structures) terimleri öne çıkmaktadır. Yapıların karmaşıklığı, içerdikleri birimlerin ve onların ilişkilerine dayalı olarak değişir (Bybee, 1998; Tomasello, 2005). Karmaşıklıktan bağımsız olarak yapıların soyutluluğu da değişebilir. Ancak bazı karmaşık dilsel yapılar, soyutluk kategorisi yerine özel dilsel öğelere dayanırlar. Bu durumda sınırlılık; deyimler, kalıp, yarı kalıp ifadeler ve eşdizimlilerdir. Bu gibi karmaşık yapılar, temelde kurallı olsa da aynı zamanda belli sözcüksel terimler içinde tanımlanırlar. Bu nedenle Bybee (1998) bu yapılarda olduğu gibi daha özel şemaların (kısıtlı eşdizimliler, deyimler ve kalıp ifadeler) çok soyut olanlardan (ÖNY vs.) daha güçlü olduğunu ifade eder.

KTDE yaklaşımında dilbilgisi ve sözlükçeyi (lexicon) ayıran somut bir kesme noktası kabul edilmez (Langaker, 1987) ve dilbilgisi yine yapılarla açıklanmaktadır. Bybee'ye (1998) göre dilbilgisel biçimbirimlerin bağımsız varlıklar oluşunu varsaymak için bir neden görmez çünkü biçimbirimler her zaman belirli yapılar içinde oluşur ve anlamlarını bu yapılardan türetirler; dolayısıyla dilbilgiselleşme yeni ya da eski bir yapı işleme ve bellek birimi olduğunda gerçekleşir. Dilin sistematikliği gerçek ifadelerin yan ilişkilerinden (soyutlamalarından) kaynaklansa da fonolojik ve işlevsel olarak sıralanan, sınıflandırılan ve depolanan gerçek konuşma parçaları, tek tip bir zihinsel temsile yönlendirecek türden tek tip bir dilbilgisi içinde birleşmez (Hopper, 1987). Yapılar, ifade kümeleri ya da dilbilgisi kuralları olmak yerine birçok belirli ifadeyi kapsayan soyutlamalardır (Bybee, 1998). Bu nedenle bir dilbilimci için kullanışlı olan kategoriler dil konuşucusu için hiç işletilmeyebilir (Tomasello, 2005). Bu nedenle KTDE çalışmaları biçimsel (formal) dilbilimden daha çok psikodilbilimsel gerçekleri aydınlatmaya çalışır çünkü bu yaklaşım dil yapısının dil kullanımından doğduğunu, böylece konuşucuların somuttan daha soyuta, daha düzenliden daha kalıplaşmışa ve her türlü karma yapıyla birlikte her türlü dilsel yapıyı uzlaşım sal

kılabileceğini ortaya koyar (Tomasello, 2005). Konuşucuların bu çok boyutlu dil yapılarını edinmesi; sıklık faktörünün baskın olduğu çok sözcüklü birimlerin işlenme, saklanma ve form–işlev eşleştirme süreçlerinin aşamalı bir şekilde gerçekleşmesidir (Ellis, 2002; Tomasello, 2005). Wray (2002), çok sözcüklü dil yapılarının dil edinim sürecini şu açılardan desteklediğini belirtir (s.128):

- bebeğin ebeveynleriyle (caregiver) bir etkileşim kültürü oluşturmasında,
- kurallara dayalı bir dilin üretimi mümkün değilken yönlendirici (manipulative) iletilerin aktarılmasında jestlerin ve diğer dil dışı davranışların tamamlanmasında,
- çocuğun kendisinden beklenen ritimlere veya şarkıya uyum sağlamasında ve belirli dilsel davranışları karşılayabilmesinde,
- çocuğa daha sonraki süreçte analiz etmesi için içerik sağlanmasında,
- yeni yapılar kurma dönemi geldiğinde çocuğun işlem yükünü azaltmasında.

Yapıların çok sözcüklü birlikteliklerin önemini vurgulamak için Wray (2002, s.112), “çocuğun gerçek gelişim düzeyini ölçmek için sözcükleri değil, birimleri saymanın önemli olduğunu” önerir. Çocukların kullandığı yapıları, öbekleri, çok sözcüklü yapıları belirlemek amacıyla; gerçekleşmiş dil kullanımlarından, genel derlemlerden ve çocuğa yönelik konuşmaların (child directed speech) derlendiği özel derlemlerden yararlanır. Çünkü “örnekçe (token) ve sıklık türü, dil kullanıcılarının hem belirli iletişimsel bağlamlarda belirli dilsel ifadelerin kullanımını edinme ve bazı durumlarda bu ifadeleri duydukları çeşitli tipte varyasyonlara dayalı yeni bağlamlara genelleme yollarını açıklar” (Tomasello, 2005, s.107). Dolayısıyla kurallı veya kuralsız oluşuna bakılmaksızın, dağılımsal örüntüler (ikili birimler [bigram], eşdizimliler gibi), eksilteli söyleyişler (sesbilimsel olaylar vs.) gibi konuşucunun deneyimlediği ve psikolojik etkinlik gösterdiği dil girdilerini içeren deneyler, gözlemlenebilir dil kullanımları durumları üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Dil konuşucularına dayalı bu deneysel çalışmaların bulguları dil eğitimi alanına katkılar sağlamaktadır çünkü çok sözcüklü birliktelikler veya kalıplaşmış dil birimleri dil işleme

hızı (Gibbs vd., 1997), okuma hızının artışı (Siyanova Chanturia, 2011), hazırlama (predictability) etkisi (Ellis, 2002; Hoey, 2005) gibi işlevleri içermektedir. Bu nedenle de dil eğitiminde geliştirilmesi, ölçülmesi amaçlanan dil becerileri üzerinde etkili oldukları düşünülmektedir. Özellikle eşdizimli sözcükler üzerine okuduğunu anlama ile çok sözcüklü birlikteliklerinin ilişkisi (Smith, 2014), yazma becerisiyle ilişkisi (Nesselhauf, 2003; Siyanova ve Schmitt, 2008) üzerine ve depolama, temsil, kullanım ve zihinsel sözlükçüde bu birimlere erişim açısından birçok çalışma bulunması da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Anadili Eğitimi ve Sözcük Öğretimi

Eğitimi standartlaştırmak ve sistemleştirmek için öğretim programları önem taşımaktadır. Onan (2017) öğretim programının, bilgi ve beceri kazandırmak için önceden tespit edilmiş hedeflere yönelmiş şekli; sınırlarının daha belirgin alana yönelik düzenlenmiş program olduğunu ifade etmektedir. Öğretim programları ders içerikleri, kazanımları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, kullanılacak materyaller, eğitim felsefesi açısından eğitmen için rehber konumundadır. Ayrıca eğitim-öğretim için genel ve özel amaçları içermesi bakımından standart bir çerçeve oluşturmaktadır. Eğitim etkinlikleri için yapılan tasarımların öğretim programını dayanması gerektiği gibi eğitim alanındaki çalışmaların ve araştırma problemlerinin öğretim programında zemin bulması gerekmektedir.

Sözvarlığı dil edinimi, dil gelişimi ve dil eğitiminin doğal ve vazgeçilmez unsurudur. Türkçe öğretim programlarında sözvarlığı, programın genel amaçları içinde kendisine yer bulmuş; bunlar programlarda şu şekilde ifade edilmiştir.

- “okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, s.4),
- “okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak” (MEB, 2015, s.5),

- “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” (MEB, 2017, s.10),
- “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” (MEB, 2018, s.8),
- “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” (MEB, 2019, s.8),

Aynı şekilde ifade edilen bu amaç; 2006, 2015, 2017 programlarında genel amaçları içinde yer alırken 2018 ve 2019 programlarında programın özel amaçları arasında yer almıştır. Türkçe dersi öğretim programlarının (2015, 2017, 2018 ve 2019) genel veya özel amaçlarına bakıldığında ilk amacın dört temel becerinin geliştirilmesi olduğu görölmektedir. Her bir dil becerisinde yetkin olunması için ise yeterli düzeyde sözcük dağarcığına gereksinim bulunmaktadır. Zihinde dil parçalarına ilişkin temsillerin üretici ve alıcı dile aracılık etmesi nedeniyle edinilen sözcükler veya çok sözcüklü birliktelikler dil becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Ellis, 2001). Yazılı ve sözlü söylemin kimi çalışmalarda (DeCock vd., 1998; Erman ve Warren, 2000) yaklaşık %50’sinin, kimi çalışmalarda (Lewis, 2000) ise yaklaşık %70’inin kalıp sözler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri gibi çok sözcüklü birlikteliklerden oluştuğu belirtilmektedir. Dolayısıyla anadili eğitiminde çok sözcüklü birimler önemli yer tutmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) çok sözcüklü birimler, 5-8. sınıf düzeylerindeki şu sözvarlığı kazanımlarında kendilerine yer bulabilir:

T.5.1.2./T.6.1.2./T.7.1.2./ T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.

T.5.2.5./ T.6.2.5./T.7.2.5./T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.5.3.5./T.6.3.5./ T.7.3.5./T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.5.3.6./T.6.3.6./T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.

T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.

T.5.4.7./T.6.4.7./T.7.4.7./T.8.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.

Yukarıda verilen kazanımlarda görüldüğü üzere çok sözcüklere doğrudan işaret eden kazanım “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder” kazanımıdır ancak bu kazanımın aşamalı olarak sınıf düzeylerine göre değişmediği, farklı çok sözcüklü ifadelerin ayırımını ortaya koymadığı görülmektedir. Oysaki çok sözcüklü birimler; yalnızca deyim, atasözü ve özdeyişleri kapsamamakta; kalıp sözler, eşdizimli sözcükler, n-gram olarak adlandırılan ikili, üçlü, dördü birimler gibi farklı şekilde ele alınabilen birliktelikleri içermektedir. Bu çalışmanın odak noktası olan eşdizimli sözcükler, anlamı birimlerinden çıkarılamayacak bütünsel olarak farklı anlamlara sahip olabilirler. Sözelimi, *yankı bulmak*, *ufuk açmak* gibi tamamen opak birlikteliklerin yansıttıkları değişmeceli anlamlar Türk Dil Kurumu (TDK) Atasözü ve Deyimler sözlüğünce deyim olarak ele alınmamaktadır. *ters gelmek*, *yakasını bırakmak* gibi opak birlikteliklerin yansıttıkları anlamlar ise eğretilmeli olarak birimlerin anlamlarından çözümlenebilmektedir. Deyimsel ifadelerin yansıttıkları bu anlam farklılıkları çocukların bu birlikteliklere ilişkin

bilgilerine de etkilemektedir. Küçük çocuklardan bağlam verilmeksizin deyimleri açıklaması istendiğinde eğretilmeli ve opak deyimleri açıklayamadıkları, temel anlamları ifade ettikleri bilinmektedir (Gibbs, 1991). Dolayısıyla Türkçe öğretim programında deyim, atasözleri ve özdeyişlerin yanı sıra sınıf düzeyi dikkate alınarak farklı anlamsal saydamlığa (saydam, yarı saydam, opak; eğretilmeli, eğretilmeli olmayan) sahip eşdizimli sözcüklere ilişkin kazanımın olması gerektiği düşünülmektedir. Diğer yandan anadilinde eşdizimli sözcük farkındalığının kazandırılmamasının yabancı dilde iletişimi veya yetkinliği de etkileyeceği düşünülmektedir. Sözelimi, Fang ve Zhang (2021) farklı anlamsal saydamlığa sahip, ikinci dile doğrudan çevirisi yapılabilen eşdizimli sözcüklerin tepki süresiyle ilişkisini araştırmış; ikinci dil konuşucularının opak eşdizimlilere, saydam eşdizimlilerden daha çok yanlış yanıt verdiğini ortaya koymuştur. Anadilinden ikinci dile doğrudan çevrilebilen veya çevrilemeyen, farklı anlamsal saydamlığa sahip eşdizimli sözcükler bulunmaktadır. Dolayısıyla uygun olmayan aktarımların gerçekleşmemesi adına da eşdizimli sözcüklere ilişkin farkındalığın kazandırılması gerekmektedir.

Programda, çok sözcüklü birliktelikler veya eşdizimli sözcükler açısından üzerinde durulması gereken okuma becerisi kazanımları bulunmakta ancak bu kazanımların içinde veya açıklamalarında bu sözcük birlikteliklerine ilişkin ifade bulunmamaktadır. “Okuma stratejilerini kullanır” kazanımı 5-8. sınıf düzeylerinde bulunmakta; eşdizimli sözcüklerle ilişkilendirilebilecek hızlı okuma, göz atarak okumayı içermektedir. Göz atarak okuma, hızla metin üzerinde göz gezdirilerek sözcüklerden edinilen izlenimlere göre metin ile ilgili zihinde şemanın oluşturulmasıdır (Karatay, 2018). Hızlı okuma, belirli bir süre içinde çok sayıda sözcüğün okunabilmesidir (Arıcı, 2018). Her iki okuma tekniği, okuma sırasında algılanan sözcüklere duyarlıdır. Dolayısıyla bu okuma tekniklerin gerçekleşmesinde çok sözcüklü birliktelikler etkili olacaktır. Alanyazındaki çalışmalar (Arnon ve Snider, 2010; Cangır vd., 2017; Öksüz, 2019) çok sözcüklü birimlere katılımcıların daha hızlı tepki verdiklerini; okuma sırasında yüksek sıklıktaki çok sözcüklü birimlerin, göz hareketlerine etki ettiğini (Sonbul, 2015) ortaya koymuştur. Aksan ve Aksan (2015) çok sözcüklü birlikteliklerin, metin türlerinin

özelliklerinin ve farklılıklarının belirlenmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle eşdizimli sözcüklerin “Metin türlerini ayırt eder.” kazanımında öğrencilerin tür özelliklerini fark etmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sözcük Öğretimi

Sözcük

Dilde, sözcük küçük ve basit görünse de dilin en temel ögesidir ve tanımlanması birçok açıdan ayrılığa neden olmuştur. Bunun sebebi ise farklı sözcük türlerinden hareketle tamamıyla kapsayıcı (Günay, 2007) ve ölçünlü, mutlak sınırlar içinde yer alabilecek, her dil için eşdeğer anlam taşıyabilecek (Ülper, 2023) bir tanım yapmanın olanaksızlığıdır. Carter (2012 aktaran Ülper, 2023, s.3-4) sözcüğü tanımlamanın şu noktalar nedeniyle zor olduğunu belirtir:

- Bir sözcüğün yazımsal ya da vurguya dayalı tanımları sezgisel olarak anlamlıdır ancak bu ulama girmeyen pek çok sözcük bulunmaktadır.
- Sözcükler anlambirimdir ancak net bir anlamı olan bir sözcüğün tanımı birçok ististna ve belirsizlik yaratır.
- Sözcüklerin ayrı biçimleri vardır fakat ayrı biçimler mutlaka ayrı sözcükler olarak sayılmaz.

Belirtilen bu zorluklar çeşitli açılardan sözcüğün tanımlanmasında farklılara neden olmuştur. Bu farklılıklardan *yazımsal sözcük* (orthographic word) ve *sesbilimsel sözcük* (phonological word) tanımlarının öne çıkmasının nedeni sözcük kavramının konuşma ve yazı dilindeki görünümleri açısından ele alınmasıdır. Yazımsal sözcük, yazılı dilde iki ucuna boşluk verilerek yazılan öge olarak tanımlanmaktayken; sesbilimsel sözcük, konuşma düzleminde sözcüğün vurgu ünlü uyumu gibi sesbilimsel ölçütlerle saptanabileceğini ifade etmektedir (Uzun, 2006). Anlamsal ölçüte göre de sözcük tanımı yapılmaktadır. Buna örnek olarak oldukça yalın ancak kapsayıcı tanımı Martinet (1998) yapar. Ona göre sözcük

“birbirinden ayrılamayan anlambirimlerin oluşturduğu özerk bir dizim”dir (Martinet, 1998, s.134). Tanımın anlaşılır olması için anlambirimlerin neler olduğunun açıklanması gerekir.

Anlambirimler tümceyi oluşturan anlamlı yapılardır ve iki tür olarak karşımıza çıkarlar. Bunlardan biri biçimbirim (morpheme) ya da dilbilgisel anlambirimler; diğeri ise sözlükbirim (lexeme) ya da sözlüksel anlambirimlerdir. “Biçimbirimler, biçimsel sınıflar ve alt-sınıfların dökümünü yapmamıza olanak verir” (Benveniste, 1995, s.28) ve görece sayıları kısıtlıdır. Tek başlarına anlamları olmamasına rağmen kişi, cins, durum, kip, görünüş gibi ulamların belirlenmesinde birinci derece öneme sahip olup türetmelerde görev alırlar (Aksan, 2016). Sözlükbirimler ise tek başına anlama sahip olup, sınırsız dizgelere almaşan anlambirimlerdir (Martinet, 1998). Ancak Aksan (2016) yukarıdaki bu anlambirim ayırımından farklı bir ayırım benimser; anlamlı en küçük birimler olarak adlandırdığı biçimbirimleri kendi içerisinde ikiye ayırarak bağımsız (free) ve bağımlı (bound) olmak üzere ele alır. Burada bağımsız biçimbirimler, daha önce sözü edilen sözlükbirimlerken bağımlı biçimbirimler ise biçimbirimlerin kendisidir.

Modern çalışmalarda sözcüğün, sözcük olarak değil; sözcükbirim/sözlükbirim (lexem) olarak adlandırıldığı belirtilmekte ve “Sözcükbirim biçimbilimde sözcük yerine kullanılan, sesbilimsel gerçekleşmesi sözcüğün olası her biçimlenişi ile sağlanan ve bu biçimlerin tümünü birden temsil eden soyut bir üst birim” olarak tanımlanmaktadır (Uzun, 2006, s.19). Sözcükbirim büyükçül yazımla imlenen, olası biçimlenişleri kapsayan üst gösterimdir. Sözcüklerin; küçükçül yazımla imlen, olası her biçimlenişine ise sözcükbirim denilmektedir. Sözelimi; KİTAP sözbirimken KİTAP sözcükbirimine ait sözcükbiçimlere örnek olarak *kitap*, *kitabım*, *kitabın*, *kitabımız*, *kitabımda*, *kitabımdaki* verilebilir.

Sözcükler, dil konuşurlarının sezgisel olarak tanıyabildikleri öğelerdir. Balcı (2018) sözcük tanımada kullanılan ölçütleri; anlamsal, sesbilimsel, biçimbilimsel ve sözdizimsel ölçütler olarak sıralamaktadır. Anlamsal ölçüt; ses-anlam eşleşmelerini temel almakta ve buna göre anlamlılık, sözcük olmanın koşuludur. Her anlamlı dizilimin sözcük olmaması nedeniyle bu ölçüt, güvenilir bulunmamaktadır. Sözelimi Türçede, *kitabım* sözcüğünde *-ım*

benim anlamı içerse de ayrı bir sözcük olarak kabul edilmemektedir. Sesbilimsel ölçüte göre ses zincirleri, duraklamalar gibi söyleyiş özellikleri, sözcük sınırlarını saptamakta ayırıcıdır. Ancak bu ölçüt de dilin doğal kullanımını sırasında, sanıldığı gibi her sözcük için duraklamaların olmaması nedeniyle yetersiz görülmektedir. Biçimbilimsel ölçüt, dil edinen kişilere eklerin sözcük sınırları ve sınıfları konusunda ipucu sağlamaktadır. Sözdizimsel ölçüt ise sözcüklerin sıralanması ve konumuyla ve sözcüklerin oluşturduğu biçim düzenini fark etmekle ilgilidir. Sözcük tanımaya ilişkin bu ölçütler aynı zamanda, sözcük öğrenme veya edinme süreçleriyle de ilişkilidir.

Bir Sözcüğü Bilmek. Dil gelişimi yaşam boyu devam eden bir deneyimdir. İlk gelişim aşaması 0–1 ay aralığında ilk sesleri (vokalizasyon) çıkarmaya başladığı sesleme (fonasyon) evresidir: bu dönemde vücuttan gelen çeşitli uyarılara karşı verdiği tepki olan vokal öğelerdir, öncelikle ağlama ve bağırma sesleri izlenir daha sonra zamanla reflekslere bağlı olmayan genizsi, hecesel sesler gözlenir (Korkmaz, 2005). Ardından 2–3 ay aralığını kapsayan gıgıldama evresi (coo stage) gelir; bu dönemde çıkarılan sesler ünsüzlerin öncüsü olur, ünlüler sesletilir ve seslerle bir nevi oyun oynandığı görülür (Korkmaz, 2005). Bir süre sonra bu oyunlar sonucu bir ses veya ses grubunun tekrarlanması sonucu ritim, vurgu, tını, perde gibi özellikler gelişir böylece ses oyunları ya da genişletme evresi (expansion stage) olarak adlandırılan dönemde (4–6 ay) gırtlak ve gırtlak üstündeki anatomik gelişmeler yaşanır (Korkmaz, 2005). 6 ay sonunda da üç evreye ayrılan cıvıldaama (babbling) evresi başlar (marjinal, kanonik ve kontrollü–çeşitlendirilmiş cıvıldaama): marjinal cıvıldaama döneminde (6–7 ay) tek heceli sesler çıkarılır ve bunlara ilişkin geri bildirimlerle sesli ifadenin yerleşmesi gerçekleşirken kanonik dönemde (7–9 ay) hecenin belli rezonans özelliklerini gösteren, yani belirli bir genlik ve süre aralığına uyan, ünsüz benzeri bir ögesi ile ünlü benzeri ögesi arasında format geçişleri olur ve bu dönem metafonolojik farkındalıkla ilişkilidir (Korkmaz, 2005). Kontrollü–çeşitlendirilmiş dönem (10–12 ay) ünlü ve ünsüzler ile ses dizilerinin çeşitlenip zenginleşmesi, anlamsız sözcükler izlenir (Korkmaz, 2005). Sözcüklerin üretilme biçimleri şunlardır (Korkmaz, 2005):

1. Jestlerle isimlendirme: sözcükler, jestler açısından birbirine benzer böylece 12–18 ay aralığını kapsayan jestlerle isimlendirerek sözcük üretimi gerçekleşir. Daha sonra birbiriyile zengin kesişen gönderimleri (cross reference) olan ve ipucu içeren yapısına sahip ilk anlamlı sözcüğün gelişmesiyle jestler arka planda kalır (s.10).
2. Sesleri yansıtan sözcükler (onomatopoetic): bir eylemi ya da bir nesneyi onunla ilişkili bir sesin taklidiyle isimlendirme: örneğin kedi yerine miyav (s. 11).

Önsözcükler (protowords) tam olarak bir sözcük olmayan ancak sözcükleri çağrıştıran hece gruplarıdır ve bunlar ilk sözcükler gibi zamanla şekillenir ve belirgin hale gelerek belirli yerleşik bir anlam kazanırlar, önceleri daha çok bir tümce olarak kullanılırken daha sonra ifade ettikleri anlam daralır ve kararlı hale gelir (Korkmaz, 2005). Çocuğun ilk anlamlı sözcükleri kullanmaya başlaması, dil ve düşüncenin buluşmasının göstergesidir. Özellikle 3 yaş sırasında dil ve düşüncenin buluşmasıyla düşünceyi akıcı hale getiren sözcük sayısında patlama meydana gelir ve etkili iletişim gözlenir.

Miller ve Gildea (1987) çocukların iki aşamada sözcük edindiklerini ortaya koymuşlardır. İlki, yeni sözcüğün geniş bir anlamsal kategoriyle ilişkilendirilmesi olan hızlı başlangıç aşamasıdır; sözcüğü, logonun bir tür sembol olduğunun bilinmesi gibi. İkincisi ise daha yavaştır ve sözcük anlam kategorisi içinde ayrıştırılır; logonun genellikle bir şirketi ve bunların ürünlerini tanımlarken veya amblemin bir kişi ya da grubu temsil ettiğinin bilinmesi gibi.

Bir sözcüğü bilinmesi farklı aşamalar açısından ele alınabilir. Sözcüğü anlayabilme alıcı bilgi olarak kabul edilir ve normal olarak dinleme ve okuma ile ilişkilidir ancak sözcüğü konuşma ve yazma sırasında kullanabiliyorsak bu üretici bilgi olarak görülür (Schmitt, 2000). Üretici sözvarlığını oluşturan sözcükler sık kullanılan, çok tanınan sözcükleri oluştururken alıcı sözvarlığı ise daha az kullanılan ve tanınan sözcükleri kapsar dolayısıyla alıcı sözvarlığı üretici sözvarlığından daha çok sözcüğü içerir (Kamil ve Hiebert, 2005). Nation (1990) bir sözcüğü bilmek için aşağıdaki bilgiler üzerinde uzmanlaşmış olunması gerektiğini vurgular:

- sözcüğün anlamını bilmek,
- sözcüğün yazılışını bilmek,
- sözcüğün söylenişini bilmek,
- sözcüğün dilbilgisel davranışını bilmek,
- sözcüğün eşdizimliliklerini bilmek,
- sözcüğü belli bir sosyal ortama uygun kullanabilmek,
- sözcüğün diğer ilişkilerini bilmek (yan anlam, çağrışım vs.),
- sözcüğün kullanım sıklığı bilmek.

Nation'ın (1990) yapmış olduğu bu sözcük bilgisi sınıflandırması aşama aşama gelişme gösterir ve her bilgi becerisi için farklı düzeylerde bilişsel süreç gerçekleşir. Bireyin bildiği sözcüklerin varlığı açısından bakıldığında sözvarlığı ve sözcük hazinesi kavramlarının sınırlarının çizilmesi gerekir. Sözcük hazinesi “bir dilin bütün sözcükleri, bir kişinin veya topluluğun söz dağarcığında yer alan sözcükler toplamıdır” (Onan, 2017) ve bir dilin dolayısıyla bir kişinin anlam sınırlarının belirlenmesinde önemli bir ölçüt olarak karşımıza çıkar (Onan, 2014). Sözvarlığı ise “söz kavramının genişliği içinde dilde sözcük ve sözcük üstü birimler olan ikileme, deyim, atasözü vb. anlamlı dil birimlerinin oluşturduğu birikim bütünüdür” (Karadağ, 2019, s.8). Dolayısıyla sözvarlığı sadece bir dilde sesbirimlerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar ya da göstergeler değil, aynı zamanda dil konuşucularının kavram dünyası, maddi ve manevi kültürün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak görülmelidir (Aksan, 2018).

Sözcük Öğretimi

Sözcük bilgisi çalışmalarında araştırmacılar çok farklı anahtar bileşenler ortaya koymuştur. Bu araştırmaların öncülerinden birisi olan Nation'ın (1990) çalışmasında sözcük bilgisinin sekiz farklı yönü ortaya konmuştur: anlam, yazılı ve sözlü konuşma biçimleri, dilbilgisel özellikler, sıklık, kullanım farklılıkları, eşdizimlilik ve birlik. Daha sonra bunlar

kapsamlı ve yapılandırılmış şekilde biçim (yazılı, sözlü, biçimbirim), anlam (biçim ve anlam, kavram, birlikler, göndergeler) ve kullanım (kullanımdaki dilbilgisel özellikler, eşdizimlilik, sınırlar) ayrıca bunların alıcı ve üretici yönleriyle detaylandırılarak olarak gözden geçirilmiştir (Nation, 2001). Sözcüğe dair bu unsurlar öğrenmede farklı bilişsel düzey gerektirdiği ve aşamalı bir şekilde gerçekleştiği için öğretim stratejilerine yol gösterir. Örneğin eşdizimlilik, sözcüğe çok çeşitli bağlamlarda karşılaşılarak kazanılır. Dolayısıyla rastlantısal öğrenmeye daha yatkındır.

Edinim bilgisinde, psikoloji tanımları olan açık ve örtük öğrenme kavramları genel olarak bilinçli sürecin varlığına ve yokluğuna işaret eder (Choo, Lin ve Pandian, 2012). “Örtük öğrenme, bilinçli bir uygulama gerektirmeksizin basit ve doğal bir şekilde gerçekleşen bir süreçle temelde yatan karmaşık uyarıcı çevrenin yapısı hakkında bilgi edinmedir” (Ellis, 2015, s. 3). “Açık öğrenme ise bireyin yapıyı araştırmak için yaptığı ve test ettiği bilinçli bir deneyimdir” (Ellis, 2015, s. 3). Bu kavramlardan hareketle sözcük öğretimi rastlantısal veya açık/kasıtlı şekilde düzenlenebilir. Açık sözcük öğrenimi, öğretme amacıyla etkinliklerin hazırlandığı ve bilgiye doğrudan odaklanılan öğrenme sürecidir (Hatch, ve Brown, 1996); zaman açısından daha ekonomiktir ama sözcük dağarcığı geniş öğrencilerde zaman kaybı olabilir (Schmitt, 2000). Rastlantısal öğrenme dinleme ve okuma sırasında sözcüklerle karşılaşılmasıyla gerçekleşen, açık sözcük öğrenimine göre daha yavaş ve dolaylı öğrenime odaklanan süreci kapsar (Schmitt, 2000; Hatch, ve Brown, 1996). Alanyazın sözcük öğretimine farklı açılardan bakan bu iki yaklaşımın birbirine üstünlüğünü reddetmekte, birbirini tamamlayan, işbirliği içinde yürütülebilen süreçler olduğunu ortaya koymaktadır (Choo vd., 2012; Nation, 2001).

Öğrencilerin nasıl sözcük öğrendiği konusu birçok araştırmada irdelenmiştir. Bunlardan biri de Brown ve Payne’in (1994) bütün stratejilerin beş adımını olduğunu ortaya koyan çalışmasıdır (aktaran Hatch ve Brown, 1996). Bu beş adım şunlardır:

1.Yeni sözcüklerle karşılaşmak: Öğrencilerin bilmedikleri sözcüklerle karşılaşabilecekleri, dinleme/izleme ve okuma kaynakları, görsel olarak yorumlayabilecekleri nesnelere ve olaylar vardır.

2.Sözcük biçimini kavramak: Sözcüğün biçimine ait işitsel ve ortografik/görsel özelliklerin edinilmesidir.

3.Sözcüğün anlamını kavramak: Gösteren ile gösterilen arasındaki ilişkinin sağlanmasıdır. Farklı düzeylerde sözcüğün tanımı temel anlam ve çok anlamlılıklarının bilinmesi, belirli uygun durumlarda kullanılması gerekir.

4.Sözcüğün biçimi ile anlamını bellekte birleştirme: Bellek stratejileri öğrencilerin dil öğrenirken zorluklara baş etmelerine, sözel bilgileri depolamaya ve ihtiyaç durumunda geri çağırıp kullanmaya yardımcı olur (Oxford buna “gerçek düzey”den “beceri düzeyi”ne doğru hareket, der). Oxford (1990) bu stratejileri üç başlık altında ele alır. Bunlar, bellek stratejileri, biliş/zihin stratejileri ve birleştirme stratejileridir (Oxford, 1990, s.38–39). “Bellek stratejilerinin belirli bir sıra içinde düzenleme, bağ kurma ve gözden geçirme gibi ilkeleri vardır; bunların hepsi de anlamla ilgilidir” (Oxford, 1990, s.39). Kısaca Oxford’un ele aldığı bellek stratejileri ve onların alt başlıkları şunlardır: 1.zihinsel ağlar yaratmak (a. grublama, b. ilişkilendirme/ayrıntılılandırma, c. yeni sözcüğü bağlam içine yerleştirme), 2.imgeleri ve sesleri uygulama (a. imge kullanımı, b. anlam haritaları, c. anahtar sözcüklerin kullanımı, d. bellekte sesin betimlenmesi), 3. gözden geçirme (a. yapılandırılmış gözden geçirme), 4. işe vurma (a. fiziksel yanıt ya da duyu kullanımı, b. mekanik teknik kullanımı).

5.Sözcük kullanımı: Son adımı oluşturan sözcük kullanımı bellekte sözcüğün daha kalıcı olarak yer almasına ve öğrenme sürecinde gerçekleşmiş herhangi bir yanlış sürecin olup olmadığını tespit etmek için oldukça önemli süreci kapsar.

Sözcük öğretimi stratejileri genellikle depolama, tekrar etme ve not alma olarak görülse de bunlar daha çok mekaniktir ve çıkarım, imgeleme gibi daha karmaşık süreçleri gerektiren unsurlar tarafından desteklenirler. Alanyazında sözcük öğrenme stratejileri farklı

şekillerde ele alınmıştır (Güneş, 2019; Karadağ, 2019; Baumann vd., 2005; French Allen, 1983). Schmitt'in (2000, s.134) derlemiş olduğu stratejiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

Sözcük Öğrenme Stratejileri

Strateji Grubu	Strateji
<i>Yeni sözcüğün anlamını keşfetmek için stratejiler</i>	
BS*	Konuşma parçası içinde inceleme
BS	Ekleri ve kökleri inceleme
BS	Anadilindeki kökenini kontrol etme
BS	Mevcut resimleri ya da jestleri inceleme
BS	Metinsel bağlamdan tahmin etme
BS	Sözlük kullanımı
SS**	Öğretmenine eş anlamlısını, açıklaması sorma
SS	Sınıf arkadaşına anlamını sorma
<i>Yeni karşılaşılan sözcüğü birleştirme</i>	
SS	Anlamı bir grup içinde alıştıırma yapma, çalışma
HS**	Önceki kişisel deneyimlerle sözcüğü bağdaştırma
HS	Anlam haritaları kullanma
HS	Sözcüğün biçimin görselleştirme
HS	Sözcüğün anlamını imgeleme
HS	Anahtar sözcükleri kullanma
HS	Sözcükleri çalışmak için gruplama
HS	Sözcükleri çalışırken sesli olarak söyle
HS	Sözcük öğrenirken fiziksel hareketleri kullan
HS	Eşgüdümlü olan sözcüklerle sözcüğü ilişkilendir
HS	Eş ve zıt anlamlısı ile sözcüğü bağla
HS	Sözcüğün telaffuzunu çalış
BİS****	Sözel tekrar
BİS	Yazılı tekrar
BİS	Sözcük listesi
BİS	Fiziksel nesnelerin üzerine etiket koyma
BİS	Sözcük defteri tutma
ÜBS*****	Medyayı kullanma (şarkılar, filmler vb.)
ÜBS	Aralıklı sözcük alıştırmaları yapma
ÜBS	Sözcük testleriyle kendini test etme
ÜBS	Yeni sözcüğü atlama ya da geçme
ÜBS	Zaman içerisinde sözcük çalışmaya devam etme

Belirleme Stratejileri (BS*) herhangi bir yardım olmaksızın bireyin sözcüğün anlamını keşfetmesi sırasında oluşturduğu stratejilerdir. Sosyal Stratejiler (SS**) işbirliği stratejisidir, yani dil öğrenim sürecinde başkalarıyla etkileşim içinde olmayı gerektirir. Hafıza/Bellek Stratejileri (HS**) (mnemonics) ise gruplama, imgeleme gibi daha önceki öğrenmeleri, deneyimlerin de işe koşulmasını, geri çağrılmasını kapsar. "Bellek stratejileri

genellikle uzun süreli belleğe kaydetmeyi destekleyen ayrıntılandırıcı zihinsel süreçleri içerir” (Schmitt, 2000, s.135). Bilişsel Stratejiler (BİS****) bellek stratejilerine benzerdir ancak zihinsel ve manipülatif süreçlere özellikle odaklanmaz, tekrar etme ve mekanik araçları kullanmayı içerir. Üst–Bilişsel Stratejiler (ÜBS*****) kişinin kendini tanıyarak öğrenme biçiminin ne olduğunu fark etmesi (Özbay ve Bahar, 2012), öğrenme sürecine bilinçli olarak üst bakışla değerlendirmesi, kararlar alması, planlama yapması, gözlemlemesidir (Schmitt, 2000). Böylece öğrenci kendine uygun yöntemleri uygulayabilir, kendini sınavabilir ve değerlendirebilir.

Sözcük öğreniminin ilk aşaması dinleme veya okuma esnasında sözcüğü tanımadır. Sözcük tanıma işitme ve görme duyusunun uyarılarak kişinin kontrollü hale geçmesiyle işitilen ve görülene odaklanılarak duyum özelliklerinin beyin tarafından işlenmesi; sözcüğün duyum özelliklerinin bilinmesidir (Karadağ, 2019). Bir başka deyişle sözcüğün ses, şekil, görünüş, telaffuz ve çeşitli ipuçlarından tanıma, hatırlamadır (Güneş, 2019). Sözcük ayırt etme ise hem dinleme hem okuma becerilerini kapsayacak şekilde sözcüklerin duyum özellikleri ile anlamına bir arada sahip olmaktır (Karadağ, 2019). Buradan hareketle sözcüğün anlamına sahip olunmadığı durumlarda sözcük tanınsa da ayırt etmenin gerçekleşmeyeceği söylenebilir. Sözcük öğrenimi, Nation’ın sıralamasında olduğu gibi sözcüğün ayırt edilmesiyle sona ermez. Sözcük öğrenme kavramları arasındaki ilişkilerin, eşgüdümün, eşdizimliliğin de öğrenilmesi anlamına gelmektedir.

Eşdizimlilik

Eşdizimlilik ilk olarak 20. yy.’ın başlarında Harold Palmer’ın pedagojik yaklaşımıyla ortaya çıkmış, ardından John R. Firth dilin betimlenmesi için dilbilimsel ve durumsal bağlamın önemini vurgulamasıyla popüler bir kavram hâline gelmiştir (Ayabakan, 2015; Seretan, 2011; Kennedy, 2003; van der Wouden, 1997).

Eşdizimlilik kısaca, bir araya gelen, sıklıkla birlikte dizime giren sözcük birimleri/kümeleridir. Sinclair’in (1991) açısından iki ya da daha fazla sözcüğün bağlam

içerisinde belirli yapıda bir araya gelmeleri eşdizimlilik olarak kabul edilir. Diğer sözcüklerle kurduğu birliktelik örüntüsü incelenen sözcüğe/ögeye, düğüm veya taban (node/base); düğüme bağlı bulunan diğer öğelerden herhangi birine ise eşdizimlenen (collocates/collocator) denmektedir. Eşdizimli sözcükler ses, biçim, anlam özelliklerinin yanı sıra sözdizimi içinde başka sözcüklerle kurdukları ilişkiler açısından diğerlerinden ayrılırlar (Çetinkaya, 2009). van der Wouden (1997) için bütün sabit birliktelikler eşdizimliliktir ve deyimler de bunun alt kategorisidir. Seretan (2011) eşdizimliliği tanımlamaya girişirken bağlamcı yaklaşımın (contextualism) dilde sözcükler arasındaki birlik ilişkisine odaklandığını ifade eder; bağlamcılar sözcüğün karakterini esas alırlar, yani en önemli rolü oynayan bağlamdır (s.10).

Eşdizimliliğin birçok tanımı yapılmış, bu tanımlar arasında farklı anlayış ve bulanıklığa rağmen kavramı iki ana perspektif sayesinde tanımlamak mümkündür: birincisi tamamen istatistiksel ve sıklık temelli yaklaşımdır; ikincisi dilbilimsel olarak gerekçeli olan öbeklerin ilişkisine odaklı yaklaşımdır (Seretan, 2011). Eşdizimi tanımlayabilmek kolay olmadığı için eşdizimli sözcüklerin belirlenmesinde de karmaşa ortaya çıkmaktadır (Ayabakan, 2015). Eşdizimli sözcükler en çok deyimler ve serbest sözcük birleşimleriyle karıştırılmaktadır, bu nedenle Ayabakan'ın (2015) bu üç birleşim türüne dair yaptığı ayırım kavramın anlaşılmasını sağlamaktır.

Öncelikle eşdizimin, iki ya da daha fazla sözcüğün birleşimiyle oluştuğu görüşünde ortaklık bulunmaktadır ancak karışıklık eşdizimlilerin sınıflandırılmasında ortaya çıkmaktadır. Ayabakan (2019; 2015), Evert'in (2005) yapmış olduğu eşdizimlilik, anlamsal veya sözdizimsel özellikleri bileşenlerinden tahmin edilemeyen sözcük birleşimleri tanımını temel almıştır. Eşdizimliliğin anlamının bileşenlerin anlamından farklı olduğunu; eşdizimi oluşturan birimler arasındaki anlamsal ilişki bütünün anlamını yansıtmadığını ifade etmektedir. "Ancak deyimler ve serbest sözcük birleşimlerinde parçaların anlamı bütünün anlamını yansıtmaktadır. Birleşimi oluşturan sözcükler birleşimden bağımsız olarak da kullanılabilir. Eşdizimlilikle deyimler ve serbest sözcük birleşimleri arasındaki temel

fark da bu anlamsal özelliştir" (Ayabakan, 2015, s. 32). Eşdizimli sözcükler, deyimler, deyimsele ifadeler üzerine yapılan incelemeler ve eşdizimliliğin sözcüklerin birliktelik sıklığı, birliktelik gücüne dayalı tanımlamaları alanda eşdizimin iki farklı yaklaşımla tanımlanması ve sınıflandırılmasına dayanak oluşturmuştur. Ayrıca eşdizimin dilbilim, psikoloji, eğitim gibi çok farklı alanlardaki araştırmacılar tarafından ele alınıyor olması da farklı tanımlamaların ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır (Aksu Kurtoğlu, 2016; Nesselhauf, 2005). Öbekbilimsel ya da anlama yönelik yaklaşım ve sayısal yönelimli ya da sıklık temelli yaklaşım (Aksu Kurtoğlu, 2016; Çimen ve Yazıcı, basımda; Gablasova, vd., 2017; Gyllstad ve Wolter, 2016; Nesselhauf, 2005; Öksüz, vd., 2021; Smith, 2014) olarak adlandırılabilen bu yaklaşımlara göre eşdizimlilik tanımlamaları ve sınıflandırmaları sonraki başlıklar altında detaylı biçimde ele alınacaktır. Evert (2008) hesaplamalı dilbilimde üçüncü bir eşdizim tanımının ortaya çıkarak durumun daha karmaşık hale geldiğini belirtir. Buna göre hesaplamalı dilbilim alanındaki eşdizim, "kendine özgü anlamsal veya sözdizimsel özelliklere sahip olan ve bu nedenle bir makinede (okunabilir sözlük veya doğal dil işleme sistemi) özel işlem gerektirebilecek herhangi bir sözlükselleştirilmiş sözcük birliktelikleri için genel bir terim olarak kullanılır" (Evert, 2008, s. 1213).

Öbekbilimsel Yaklaşım

Eşdizimin öbekbilimsel yaklaşımla ele alınmasında anlam ve yapı temelinde ölçütler ele alınmaktadır. Öbek kavramından da anlaşılacağı üzere bir sözcük grubunun öbek oluşturması için adsılaştırma, yer değiştirme, tek başına durabilme gibi özellikler sergilemesi (İmer vd., 2011) beklenmektedir. Bu yaklaşımla eşdizim temel olarak değiştirilebilirlik (commutability) ve açıklık (opacity) ölçütlerine göre diğer çok sözcüklü birlikteliklerden ayrılmaktadır (Aksu Kurtoğlu, 2016). Kısaca açıklık, çok sözcüklü bir birlikteliklerden bir/birkaç sözcüğün temel ya da değişmeceli (figurative) anlamında kullanıl(ma)ma durumuyla ilgiliyken; değiştirilebilirlik öbekteki birimlerin başka sözcüklerle değiştirilip değiştirilememesi ya da ne derece değiştirilebileceğini ifade eder (Nesselhauf, 2005). Sözelimi *yankı bulmak* birlikteliğinde açıklık ölçütü açısından, her iki sözcük de

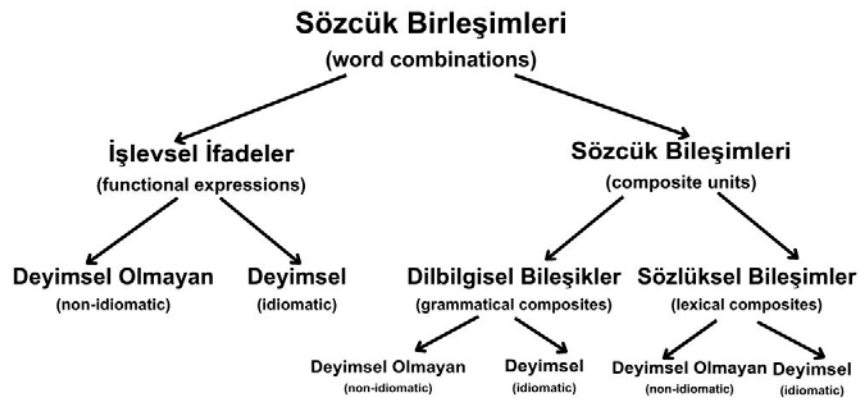
değişmeceli anlamın yansıtmaktadır ve bu nedenle saydam değildir. Değiştirilebilirlik ölçütü için ise *küçük baş* birlikteliği örnek verilebilir. Bu birliktelikle “baş” sözcüğü, eşanlamlısı olan “kafa” sözcüğüyle yer değiştiremektedir.

Değiştirilebilirlik ölçütünün ne şekilde sınırlanacağı konusunda kimi araştırmacılar sınırlar koymuştur. Sözgelimi Cowie (1994), eşdizimli sözcükteki eylemin eşanlamlı ise yer değiştirip değiştiremeyeceğine; Howarth (1996) eşdizimdeki adın değiştirilebilirliği için eylemlerin eşanlamlılarının olup olmadığına bakmıştır. Howarth (1996) ve Nesselhauf (2005) eylemin eşdizimdeki anlamıyla kullanılabilen diğer adların olup olmadığına ve sayılarını da incelemeye almıştır.

Açıklık, anlamsal saydamlık olarak da düşünülebilir bir kavramdır. Sözcükbilim, biçimbilim alanında sıklıkla kullanılan bu kavram biçimbilimsel bir sürecin sonucunda çıktının anlam açısından temel anlamı yansıtmama düzeyini ifade eder. Saydamlık sözcük veya sözcenin kendisini oluşturan parçacıkların anlamından çıkarılabilmesi durumudur (İmer vd. 2019). Açıklık ölçütü açısından eşdizimi tanımlayan kaynaklardan biri Howarth’ın (1998) çalışmasıdır ki bu çalışmada, Howarth’ın (1998) eşdizimsel süreklilik (collocational continuum) olarak adlandırdığı sınıflandırması temel alınmıştır. Howarth’ın anlamsal belirleyicileri, sözdizimsel sınırlılıkları ve sözlüksel değişimleri içerecek şekilde oluşturduğu model şeması şekil 1’de verilmektedir (Howarth, 1998, s. 27).

Şekil 1

Öbekbilimsel Kategoriler



Howarth (1998) öbekbilimsel kategorileri, işlevsel ifadeler ve sözcük bileşimleri olarak başlatır. İşlevsel ifadeler söylemdeki rollere bağlı tanımlar, bunlar: atasözü, sloganlar, yerleşik sözler (catchphrases) olarak sayılabilir. Sözcük bileşimleri ise sözdizimsel işleve sahiptir ve kurucu sözcüğün sınıfına göre dilbilgisel ve sözlüksel birleşimler olarak ayrılır. Howarth (1998) bileşimleri eşdizim olarak da ifade eder; birleşim iki açık sınıf (open class) sözcükten oluşuyorsa sözlüksel eşdizim/ sözlüksel birleşimler, biri açık biri kapalı sınıf (closed class) sözcükten oluşuyorsa dilbilgisel birleşim olarak sınıflandırmaktadır. Bu modelde her tür öbek anlamına göre deyimsel ve deyimsel olmayan biçiminde iki ayrılmaktadır. Bu deyimliliğin basitçe ikiye ayrılmadığını, bir süreklilik gösterdiğini belirten Howarth (1998) eşdizimsel sürekliliği tablo 2’de olduğu gibi örneklerle göstermektedir (s. 28).

Tablo 2

Howarth’ın Eşdizimsel Gelişim Modeli

	Serbest Birleşimler	Sınırlı Eşdizimliler	Sembolik Deyimler	Saf Deyimler
Sözlüksel birleşimler Ad–eylem	blow a trumpet (trampet çal–)	blow a fuse (çalgına dön–)	blow your own trumpet (böbürlen–)	blow the gaff (pot kır–)
Dilbilgisel birleşimler İlgeç–Ad	under the table (masanın altında)	under attack (ateş altında)	under the microscope (mikroskop altında)	under the weather (keyifsiz)

Eşdizimsel sürekliliğe göre serbest birleşimler, bileşimdeki birimlerin her ikisi de temel anlamında bulunuyorsa gerçekleşir ve birimler başka sözcüklerle serbest bir şekilde değişebilir. Sınırlı eşdizimliler bileşimdeki taban, değişmeceli genellikle eğretilmeli anlamda kullanılmasıyla gerçekleşir. Sembolik deyimler ise birleşimin temel anlamından yorumlanabilen eğretilmeli anlama sahiptirler ve son olarak saf deyimler bileşimin bütünsel anlamı birimlerin anlamının çıkarılmadığı en sabit ve opak birleşimlerdir.

Howarth’ın (1998) modelini oluşturmasında dayandığı kaynaklardan biri olan Cowie’nin (1994) modelinde sözcük birliktelikleri; edimbilimsel işlevi olan tümce

boyutundaki kalıplaşmış ifadeler (formulae) ve tümce altı boyutta sözdizimsel işlevi olan bileşikler (composites) olarak ikiye ayrılmaktadır. Cowie'nin (1994) birleşimleri Howarth'inkiyle (1998) aynı biçimde açıklık ve değiştirilebilirlik ölçütlerine göre belirlenebilmekte; serbest birleşimler, kısıtlı eşdizimliler, simgesel deyimler ve saf deyimler olarak dörde ayrılmaktadır.

Öbekbilimsel olarak eşdizimi ele aldığını belirten Nesselhauf (2005) ise daha önce kısıtlı eşdizim olarak ifade edilen birliktelikleri açık eşdizimliler (open collocations) olarak, serbest birleşimleri ise kavram değişimi yapmadan kullanmaktadır. Nesselhauf'un (2005) diğer araştırmacılarından bir diğer farkı açık eşdizimlilerin birlikte kullanıldığı yapıları da, sözgelimi "baskı yapmak", "birine baskı yapmak" birlikteliklerinde olduğu gibi, açık eşdizimlilerle birlikte eşdizime almasıdır. Bu yapılar İngilizcede genellikle ilgeç ve adıl yapılarını kapsamaktadır. Böylece Nesselhauf'un (2005) dilbilgisi yapılarını ilgili eşdizimli yapılardan ayırmadığı, sözcükbirim olarak kabul ettiği görülmekte ve dahası aynı yapıların farklı çekimlerinin (dikkat ver-, verdi, verir, verildi) aynı eşdizime ait örnekler olduğunu belirtmektedir. Nesselhauf'un (2005) açıklık ve değişebilirlik ölçütlerince eşdizimliliğin tanımlanmasını sorunlu olarak görmektedir çünkü bir birimi temel olmayan anlamda kullanılsa da değişebilirliğin gerçekleştiği bileşikler; her iki birimi temel anlamında olsa da değişebilirliğin mümkün olmadığı bileşikler; her iki birimin de değişmeceli anlamında olup değişebilirliğin mümkün olduğu bileşikler mevcuttur. Bu soruna çözüm olarak eşdizimin tanımının bir ölçüte, yalnızca değişebilirlik ölçütüne indirilerek eşdizimin belirlenmesini önermektedir. Bu nedenle eşdizimlilik tek bir ölçüte indirildiği için değişebilirlik terimi "eşdizimlenebilirlik" (collocability) olarak da adlandırılmaktadır (Nesselhauf, 2005). Sonuç olarak Nesselhauf'un (2005) öbekleri ayrımı; bileşimdeki eylemin kısıtlı, adın kısıtsız olduğu eşdizimlilik, ad ve eylemin kısıtlama içermediği serbest birleşimler, bileşimdeki eylem ve ad için ayrı anlamların tanımlanamayacağı deyimler olarak yapılmaktadır. Nesselhauf (2005), eşdizimi diğer birlikteliklerden ayırmak için ad-eylem bileşiklerinde eylemlerin birleştirici olasılıklarını beş gruba ayırır (s.29):

1. Her adla birleşebilen eylemler: ör. ödül, bebek, otobüs beklemek,
2. Geniş bir grup adla birleşebilen eylemler: ör. öldür- + [CANLI] (adam vs. öldürmek, ceset/sandalye öldürmek?)
3. Küçük ama anlamsal olarak iyi sınırlandırılmış bir grup adla birleşebilen eylemler:
yakala- + [taşıma aracı] (otobüs yakalamak, bisiklet yakalamak?)
yakalan- + [hastalık] (kansere yakalanmak, kırık bir bacağa yakalanmak?)
4. Büyük bir grup adla birleşebilen ancak istisnaları olan eylemler:
işle- [yanlış ya da yasal olmayan] (suç işlemek, kopya/yalan işlemek?)
5. Küçük bir grup adla birleşebilen eylemler: ör. omuz silkmek

Nesselhauf (2005) ilk üç olasılıkta oluşan birleşimleri serbest; dört ve beşinci olasılıktakileri eşdizim olarak kabul etmektedir. Beşinci gruptaki eşdizimliler değişebilirlik açısından yüksek derecede kısıtlı olduğu için kısıtlı eşdizim 1, açık bir şekilde kısıtlanabilir anlamsal bir kümeyi kapsamayan dördüncü grup ise sınırlı derecede kısıtlı olduğu için kısıtlı eşdizim 2 olarak adlandırılmaktadır.

Öbekbilimsel yaklaşımlardan daha farklı, kapsamlı bir şekilde sözcüksel ilişkileri ele alan Mel'cuk (1995) sözlüksel işlevler (lexical functions) içinde eşdizimi tanımlar. Mel'cuk'un (1995) sözlüksel işlevler kavramı sözlükselleşmiş (institutionalized) sözlüksel ilişkilerin sistematik olarak betimlenmesi için aracıdır, bu nedenle "hiçbir şekilde anlamsal varlık değildir; anlamsal kesinliği takip etmezler. Sözlüksel işlevler, sözcüksel öğelerdir ve görevi karşılık gelen semantik-sözdizimsel rolü yerine getirebilecek sözcüksel birimler ailesine işaret etmektir" (Mel'cuk, 1996, s.80) ve bunlar basit standart sözlüksel işlevler (dizisel, dizimsel) ve özel bir olguyla ilişkili sözlüksel işlevler olarak ayrılır. Mel'cuk (1996), eşdizimliliğe standart sözlüksel işlevlerin içinde dizimsel sözlüksel işlevler arasında değinir. Sözlüksel işlev ifadeleri eşdizimlilerin alt kümesini oluşturur. Serbest olmayan bileşimleri; pragmatik olarak sınırlı birleşimler "pragmatemes" ve bileşimsel olmayan anlamsal ifadeler "semantic phrasemes" olarak ikiye ayırır. Pragmateme'ler anlamsal olarak serbest biçimde

birleşebilirken özel bir bağlam içinde eşanlamlı ifadeleriyle yer değiştiremezler. Semantic phraseme'ler ise "full phrasemes" (deyimler), "quasi-phrasemes" ve "semi-phrasemes" (eşdizimliler) olarak kendi içinde anlamsal opaklık derecesi gösteren üç alt sınıfa ayrılır. Eşdizimlilerin bir bütün yapı olarak anlamı ağırlıklı olarak adın anlamından sağlanır, eylem ise anlamsal bileşenini kaybeder.

Özette öbekbilimsel yaklaşımla ele alınan ayrımlar ve sınıflamalar bileşimdeki sözcüklerin açıklık ve değişebilirlik ölçütlerine göre yapılmakta, bileşimdeki birimlerin bir hangi sıklıkla bir araya geldiklerinin sorgulaması göz önüne alınmamaktadır. Buna karşıt olarak sıklık temelli yaklaşımlarda ise başat ölçüt sıklıktır.

Sıklık Temelli Yaklaşım

Öbekbilimsel yaklaşımdan oldukça farklı şekilde eşdizimi ele alan sıklık temelli çalışmalar bileşimdeki birimlerin birbirlerinden uzaklıklarını da hesaba alarak birlikte bulunma ve birliktelik gücüne dayalı tanımlamalar yapmaktadır. Bu yaklaşımla eşdizimi ele alan çalışmalar, bir derlem üzerinde sözcük birlikteliklerini incelemektedir. Derlem üzerindeki incelemeler eşdizimli sözcüklerin sorgu terimine veya tabana uzaklığını dikkate alarak birlikte bulunan sözcükler ve birimlerin istenen yoğunluğunu belirlenmesi üzerine üç yaklaşım açısından ele alınabilmektedir (Gablasova vd., 2017). Bu yaklaşımlardan ilki n-gram olarak adlandırılan, "peynir zeytin, peynir ekme, kalem ve silgi, çatal bıçak" gibi sık kullanılan, yan yana birlikteliklerdir (Gablasova vd., 2017). Eşdizim penceresi (collocation window) ise n-gram'dan daha zayıf ancak daha geniş örüntü ve ilişkileri veren, derlemde incelenen sözcüğün sağ ve sol pencere aralığındaki birlikte bulunan sözcükleri ele almaktadır (Gablasova vd., 2017). Son olarak, eşdizim ağları (collocation networks) sözcükler arasındaki ara bağlantıları bir araya getirmek için pencere yaklaşımı kullanılarak tanımlanan çoklu ilişkileri birleştirir (Gablasova vd., 2017) ve bunun için farklı katsayılar kullanarak birliktelik gücünü verir.

Sıklık temelli yaklaşım da eşdizimlenebilirlik (Ellis vd., 2015; Schmitt, 2012), kavramını kullanmaktadır ancak bu çalışmalar öbekbilimsel yaklaşımdan farklı olarak,

kavramı ham sıklık (raw/absolute frequency) ve birliktelik/ilişki gücü ölçüsü (association measure) açısından ele almaktadır. Dilde genel tekrarın ölçüsünü veren ham sıklığın derlem temelli dil öğretimi-eğitimi çalışmalarında uzun süredir kullanıldığı ancak düzenlilik (regularity) ve tahmin edilebilirlik (predictability) açısından güvenilir bir kestirici olmadığı belirtilmektedir (Gablasova vd., 2017). Ham sıklık, sözcük birlikteliğinin derlemde farklı metinlerdeki dağılımlarını dikkate almamakta; bu nedenle sözcük birlikteliğinin metnin yazarının özel tercihi olup olmadığını yansıtmamakta ve dile genellenebilirlik hakkında fikir vermemektedir. Öte yandan ilişki ölçüleri, eşdizimlilerin derlemdeki dağılımlarını (dispersion), ayırıcılığı (exclusivity) ve yönlülüğünü (directionality) göz önüne almaktadır. Dağılım, “bir dilsel özelliğin derlemde eşit bir şekilde nasıl ortaya çıktığını ifade eder ve birlikte bulunma düzenliliğinin temsil ölçüsü” olarak kullanılır (Gablasova vd., 2017, s. 160); bu nedenle bağlamdan bağımsız olarak daha genel ve karşılaştırılabilir eşdizimliler için önemli bir kestiricidir. Ayırıcılık “iki sözcüğün yalnızca veya baskın olarak birbirlerinin birlikteliklerinde görünme ölçüsüdür ve genellikle derlemde sözcüklerin birlikte görülme sayıları ile ayrı ayrı görülme sayıları arasındaki ilişki açısından ifade edilir” (Gablasova vd., 2017, s. 160). Son olarak yönlülük boyutu ise eşdizimdeki sözcüklerin birbirleriyle ilişkisinin eşit güçte olmadığını varsaymaktadır (Brezina vd., 2015). Sözgelimi dekorasyon sözcüğü, ev sözcüğüne hazırlama etkisi oluştururken (ev dekorasyonu); ev sözcüğü, sahip sözcüğüne (ev sahibi) hazırlama etkisi yaratabilir. Bu boyutlar farklı ilişki ölçülerinde farklı derecelerde öneme sahiptir. İlişki ölçüleri, farklı istatistiksel anlamlılık testlerini kullanarak iki sözcüğün beklenenden daha sık görünüp görünmediğine ilişkin karar vermeyi kapsar (Aksu Kurtoğlu, 2016). Alanyazındaki çalışmalardan hareketle ilişki ölçüleri veya testleri başlıklar altında tanıtılacaktır.

T-ölçüsü

Hipotez testlerinin belirli büyüklükteki derlemde, birliktelikte yer alan sözcüklerin bireysel sıklığının alınıp salt rastlantısal olarak beklenen birliktelik sıklığının hesaplanmasıyla işe başlandığı ve seçilen sözcük çiftinin eşdizim olma olasılığının birinci

sözcük ile ikinci sözcüğün bireysel sıklık olasılıklarının çarpımına eşit olduğu belirtilmektedir (Aksu Kurtoğlu, 2016). t ölçüsünde ise payda olarak gözlemlenen birliktelik sıklığı alınmaktadır. Bu ölçü, t testinden türetilmiş olsa da güvenilir matematiksel arkaplana sahip değildir çünkü sıfır hipotezini reddetmek için istatistiksel olarak geçerli kesme noktası bulunmamaktadır (Evert, 2005). “ t ölçüsü, rasgele birlikte bulunma sıklığının çıkarıldığı ham sıklığa dayalı olarak eşdizimlilik sıklığının ayarlanmış bir değeri olarak hesaplanır” (Gablasova vd., 2017, s. 162). t ölçüsünün ana problemi, standart bir ölçek üzerinde çalışmadığı için farklı büyüklükteki derlemlerle doğrudan karşılaştırma yapılamaması ya da sonuçlar için güvenilir kesme noktası değerleri ayarlanamamasıdır (Gablasova vd., 2017). t ölçüsü sözcüğün sık tekrarlanan birlikteliklerini öne çıkarır, bu yüzden t ölçüsünün ham sıklığın verdiği sıralamaya çok benzer sonuçlar vermesi nedeniyle eleştirilmektedir (Durrant ve Schmitt, 2009). Ancak Gablasova vd. (2017), t ölçüsünün birliktelikteki kurucu sözcüğün birliktelik dışında bulunma sıklığı yüksekse t puanının derecesini düşürmesi nedeniyle alanyazında, t ölçüsü ve sıklığın eşit genişlikteki terimler olarak görülmesine karşı çıkmaktadır. t ölçüsünün sözcüklerin dilbilgisel davranışları hakkında bilgi saymaya ve dilbilgisel sözcük içeren eşdizimlilerin çıkarılmasına yatkın olduğu belirtilmektedir (Gries, 2010).

MI değeri

Ortak İlişki (mutual information), eşdizimin sıklığı ile birliktelikteki iki sözcüğün rastgele birlikte bulunma sıklığı arasındaki oranın logaritmik ölçeğini kullanmaktadır (Gablasova vd., 2017; Öksüz vd., 2021). Bu modele göre rastgele birlikte bulunma, içinde tüm sözcüklerin ayrı ayrı akıllı kartlara yazıldığı bir kutu olan derleme benzer ve daha sonra bu kutu çalkalanır (Gablasova vd., 2017). MI değeri, eşdizimlileri (eşdizimlenen) araştırılan taban ya da düğüm sözcüğün belirlenen bir uzaklıkta bulunan sözcüklerin gözlenen sıklığının beklenen sıklığına bölünüp sonucun ikili ölçeğe göre logaritması alınarak hesaplanmaktadır (Aksu Kurtoğlu, 2016). Alanyazında MI değeri, sözcük birlikteliklerinin güç ölçüsü, sıklığı, tutarlılığı ve uygunluğu olarak betimlenmiştir (Gablasova vd., 2017). Bu

ölçü özellikle büyük derlemlerde, birimlerinin sıklıkları da düşük olan düşük sıklıktaki sözcük birlikteliklerini desteleyerek bunlara yüksek puanlar ataması nedeniyle eleştirilmektedir (Evert, 2008; Gablasova vd., 2017; Öksüz vd., 2021). Bu nedenle işlev sözcükleri dışarıda tutma, sözlüksel eşdizimlileri öne çıkarma eğilimindedir (Gries, 2010) Öte yandan normalleştirilmiş ölçü olması nedeniyle derlemler arası karşılaştırmalara olanak sağlamaktadır (Hunston, 2002); ancak teorik minimum ve maksimumu olmayan bir ölçek kullanması nedeniyle belirli bir değer aralığına göre ölçeklendirilmemiş (Gablasova vd., 2017) olması farklı derlemlerden çıkarılmış eşdizimlilerin kolay bir şekilde yorumlanmasını engellemektedir (Öksüz vd., 2021). Belirtilen bu sorunların çözümü için MI3 değeri geliştirilmiştir.

MI3 değeri düşük sıklıktaki sözcük birlikteliklerine olan yanlılığı azaltmayı amaçlamaktadır. Düşük sıklığa sahip eşdizimliler için etki büyüklüğüne ağırlık verirken yüksek sıklıktaki eşdizimliler için frekansa ağırlık verir (Aksan ve Demirhan, 2014). Bu değerle gözlenen sıklıkların küpü alınarak yüksek sıklıktaki sözcüklere daha çok ağırlığın verilmesinin sağlandığı ifade edilmektedir (Aksu Kurtoğlu, 2016).

Log Dice değeri

Ortak ilişki değerine karşı bir seçenek olması için tanıtılan log Dice değeri iki sözcüğün derlemdeki tekil sıklıklarına göre birlikte bulunma eğilimini ifade eden iki oranın harmonik ortalamasını kullanmaktadır (Evert, 2008; Gablasova vd., 2017; Öksüz vd., 2021). Log Dice, sabit maksimum değeri 14 olan bir ölçek üzerinde çalışan standart bir değerdir ve bu nedenle değer, derlemler arasında doğrudan karşılaştırmalara olanak sağlamaktadır (Gablasova vd., 2017). MI değeri gibi ayırıcılığı ön plana çıkarır ancak denkleminde beklenen sıklık bulunmadığı için dilin rastgele dağılım modelini kullanmaz; böylece düşük sıklıktakilere eğilimli değildir (Gablasova vd., 2017).

Log Likelihood değeri

Log likelihood değeri, eşdizimlilerin çıkarılmasında kullanılan, iki kuyruklu parametrik bir testtir (Seretan, 2011). “Olasılık değeri p , 0’a yakınsa istatistiksel olarak yüksek derecede anlamlı; 1’e yakınsa hemen hemen kesinlikle şans eseri olduğunu gösterir (Aksu Kurtoğlu, 2016, s. 61). MI değerine karşılık log likelihood değeri, yüksek sıklığa sahip eşdizimlilere karşı yanlıdır ve sıklıkları orantısal olarak otomatik karşılaştırması nedeniyle derlem büyüklüğündeki fark önemli değildir, bu nedenle küçük boyuttaki derlemlerde de hesap yapılabilir (Aksan ve Demirhan, 2014; Aksu Kurtoğlu, 2016).

Son olarak yukarıda sözü edilen eşdizimdeki sözcüklerin birbirleriyle ilişkisinin eşit güçte olmadığını varsayan yönlülük boyutu için Delta P; derlemde farklı bağlamlarda, metinlerde bulunma düzenliliğinin temsil ölçüsü dağılım için Cohen’nin d değerinin kullanıldığı belirtilmektedir (Gablasova vd., 2017).

Çalışmada Benimsenen Eşdizim Yaklaşımı

Gablasova vd. (2017) tarafından belirtildiği gibi dil eğitimi-öğretimi çalışmaları ve derlem dilbilimden gelen veriler, yöntemler ve modelleri birleştirmek, hem anadili hem de ikinci dili konuşanların dil ediniminin araştırılması için önemli bir potansiyele sahiptir. Gerek farklı istatistiksel ölçü puanlarının kendi içindeki yetersizliği gerek yalnızca yüksek sıklıktaki eşdizimlileri belirliyor olması nedeniyle eşdizimliliğin ayrıca anlamsal bakış açısıyla da ele almayı gerektirmektedir (Aksu Kurtoğlu, 2016). Ayrıca eklememeli dil olan Türkçede sözcüklerin yüksek sıklıkta çekimleniyor olması, istatistiksel ölçülere dayalı otomatik eşdizim çıkarma yöntemleriyle her zaman doğru sonuçlara ulaşmayacaktır (Aksu Kurtoğlu, 2016). Bu nedenle çalışmada sözcük birlikteliklerinin hem öbekbilimsel açıdan taşıdıkları özellikler hem de sıklık değerleri dikkate alınmıştır. Bu yaklaşım alanyazında Aksu Kurtoğlu, (2016) ve Smith (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da önerilmektedir. Ayrıca, anlambilimsel özelliklerin ve sıklığın birlikte incelendiği çalışmalar (Cangır vd. 2017; Fang ve Zhang, 2021; Gyllstad ve Wolter, 2016; Revier, 2009; Smith, 2014; Song vd., 2023; Zhao vd., 2021) oldukça yaygındır.

Bir sözcük birlikteliğinin kabul edilebilmesi için dil konuşurlarının üzerinde uzlaşması, sözlükselleşmesi (institutionalized) gerekmektedir. Uzlaşının ve sözlükselleşmesinin en öne çıkan göstergelerinden biri de dilsel bağlamlarda sıklıkla tekrar ediliyor olmasıdır (Aksu Kurtoğlu, 2016). Sıklığa ilişkin eşdizimlilerin çıkarılması da hangi derlemin kullanılacağıının belirlenmesini gerektirir. Bu çalışmada öğrencilerinin sıklıkla karşılaşıacağı eylemleri belirlemek amacıyla TS Corpus'ta (Sezer, 2013) bulunan 48 ilköğretim ders kitabıyla oluşturulan derlemin sıklık listesi kullanılmıştır. Bununla birlikte eşdizimlilerin derlemden çıkarılması için farklı konu alanı ve metin türlerinden 50 milyon sözcük içermesi; 1990-2013 yılları için dili dengeli temsil etme gücüne sahip olması (Atasoy, 2021) nedeniyle Türkçe Ulusal Derlem (Aksan vd., 2012) kullanılmıştır. Eşdizim oluşturan sözcük birlikteliklerinde özellikle son konumda bulunan sözcüklerin eklenmeye yatkın olduğu (Aksu Kurtoğlu, 2016) bilindiğinden, eylemlerin ve adların farklı görünüşleri de gözlenen sıklık değerine dâhil edilmiştir.

Seçim kısıtlamaları ve sözcüksel birliktelikler gibi dizimsel ilişkileri açıklamak için geliştirilen kavramlar ad-eylem bileşiminde var olan kısıtlama için eylemin sorumlu olduğunu işaret eder (Nesselhauf, 2005). Öbekbilimsel yaklaşım başlığındaki sınıflandırmalara bakıldığında çoğunlukla birliktelikteki eylemin anlam değişiminin temel alındığı görülmektedir. Dolayısıyla, Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Testi ve Sözcüksel Karar Görevinde kullanılan ad-eylem sözcük birliktelikleri belirlenirken yarı-saydam birliktelikler için eylemin değişmeceli anlamda olup olmadığına bakılmıştır. Öncelikle Howart'ın (1998) eşdizimsel süreklilik modeli esas alınarak ad-eylem sözcük birlikteliğindeki her iki sözcük de sözcüğün temel anlamını yansıtıyorsa saydam (SS); ad temel anlamını yansıtıyor, eylem değişmeceli anlamı yansıtıyorsa yarı saydam (OS); ad ve eylem değişmeceli anlam yansıtıyorsa (OO) opak olarak belirlenmiştir. Daha sonra Smith'in (2014) çalışmasında olduğu gibi (1-40; 41-100; 100+) sıklık için benzer sınırlar (1-50; 51-100; 101 ve üzeri) belirlenerek ad-eylem sözcük birliktelikleri düşük, orta, yüksek olarak üç kategoriye ayrılmıştır.

Eğitimde Eşdizim

Alanyazına bakıldığında eşdizimli sözcüklerin öğretimine yer verildiği (Nation, 2016; McCarthy, O'Kneeffe, & Walsh, 2010; Schmitt, 2000, Gairns, & Redman, 1998), sadece eşdizimli sözcüklerin öğretimine yönelik kitapların hazırlandığı göze çarpmaktadır (Lewis, 2008; 2000; O'Dell, & MaCarthy, 2008; 2017; Woolard, 2005; Schmitt, 2004). Hill (2000, s.53-56) eşdizimliliklerin öğretilmesi için dokuz neden sıralar, bunlar özetle şu şekildedir:

1.Kişinin zihnindeki sözlüğün gelişigüzel olmayışı: Sözlükçede sözcükler birbirinden bağımsız ve ilgisiz değildir; eşdizimlik içinde bulunurlar ve bu birlikler dil kullanımı sırasında önemlidir. Konuşurken veya yazarken sadece dilbilgisi kurallarını uygun olarak boşluklar doldurmayız; tahmin edilebilir sözcük seçimleri vardır. Ayrıca okuma yaparken de sözcükleri tek tek değil bir satır içinde netlik alanı içerisine giren sözcük gruplarına odaklanırsınız (Yalçın, 2018).

2.Hazırlama (predictability): Yukarıda da belirtildiği gibi zihin sözlüğünün gelişigüzel olmayışı, sözcüklerin birlikte kullanılacağı sözcüklere dair bir öngörü, tahmin oluşturur. Diğer yandan eşdizim içinde bir birimin okunması veya dinlenmesi diğer birimin hazırlanmasını, doğru ve hızlı bir şekilde çağrılmasını sağlamaktadır.

3.Zihinsel sözlüğün öbeklerinin boyutu: Doğal olarak dilin üretildiği durumlarda ikili, üçlü, dördü hatta beşli birlik oluşturan eşdizimli sözcüklerle karşılaşırız. Gün içerisinde söylediğimiz her şeyin yaklaşık %70'ini belli ifade şekilleri oluşturmaktadır.

4.Belleğin rolü: Sözcükleri zihinsel sözlükten geri çağırma sırasında tıpkı bir telefon numarasını hatırladığımız gibi geri çağırırız çünkü daha önce bu eşdizimlilerle karşılaşır, daha sonra kullanmak üzere depolarız. Anadili konuşuru sabit ifadeleri, eşdizimleri içeren çok geniş belleğe sahiptir.

5.Akıcılık: Eşdizimli sözcükler daha hızlı düşünmeye ve etkili iletişime yardımcı olur. Anadil konuşucuları dağarcıklarında çok çeşitli hazır bulunan öğeleri çağırarak yapabildikleri kadar hızlı konuşurlar; benzer şekilde dinlerken konuşma hızında dinlerler ve

hızlı okurlar çünkü sözcükleri tek tek işlemek yerine çoklu sözcüklü birlikleri bütün olarak tanırlar.

6.Karmaşık düşüncelerin sık sözcüklerle ifade edilmesi: Karmaşık düşünceler, karmaşık ifadeler gerektirmektedir ancak ikinci bir dili edinen öğrenci için karmaşık ifadeler oluşturmak zordur. Oysaki karmaşık veya birleşik ifadeler, kolay ve sık sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu nedenle bu ifadelerle, birlikteliklerle öğrencilerin sık karşılaştırılması ve üretilmeye yönlendirilmesi gerekmektedir.

7.Eşdizim daha kolay düşünmeye yardımcı olması: Yeni şeyleri ve konuşma hızında düşünmemizin nedeni her zaman yeni bir dil üretmiyor olmamızdır. Tek tek sözcükleri ve biçimbirimleri birleştirmeyi düşünmüyor oluşumuz beynin tamamını kullanmadan düşünceyi yönetmeyi sağlamaktadır.

8.Sesletimin bütünleyici olması: Dil konuşurları çoğu ifadeleri ve eşdizimlileri sözcüklerin arasında duraklamaksızın sesletirler ve buna göre vurgu örüntülerini edinirler.

9.Öbekleri tanımanın edinim için koşul olması: Okuma sırasında kimi sözcüklerin atlanması, öbek oluşturan sözcüklerin tek tek okumasının nedeni, eşdizimli sözcüklerin farkında olunmaması ve onların bir bütün olarak görülmemesi nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Doğru biçimde kümlenmeyen ve tanınmayan birlikteliklerin zihinsel sözlükte depolanması mümkün olmaz.

Edinilen sözcükler, kümeler, çok sözcüklü birliktelikler dilin tüm becerilerinin veya düzeylerinin temelini oluşturmaktadır çünkü alıcı ve üretici dile, öğrenenin dil parçalarına ilişkin temsilleri tarafından aracılık edilir (Ellis, 2001). Öyleki bu parçaların, çok sözcüklü dizimlerin hem yazılı hem de sözlü anadili söyleminin %50'sini oluşturduğu belirtilmekte (DeCock vd., 1998); benzer şekilde Erman ve Warren (2000) tarafından, dilin doğası gereği %50'ye yakınının kalıplaşmış olabileceği öne sürülmektedir. Dolayısıyla eşdizimli sözcüklerin veya diğer çok sözcüklü birliktelikler; okuma, dinleme, konuşma, sesletim, prozodi, akıcılık ve düşünme etkinliğine etki etmektedir.

Okuma Anlama ve Eşdizim

Okuma ediminin ve okuma süreçlerinin genel olarak sözcük bilgisiyle, özel olarak eşdizimli sözcük bilgisiyle ilişkisinin açıklanabilmesi için okuma kuram ve modelleri üzerinde durulması gerekmektedir. Bu nedenle okumanın metin ile okurun bilgisini birleştiren etkileşimsel okuma yaklaşımlarından şema ve Yapı-Bütüleştirme modeline değinilecek, daha sonra bunlarla eşdizim arasında ilişki kurularak eşdizimli sözcüklerin okumaya, metne katkısı üzerinde durulacaktır.

Şema Kuramı

Okumanın bilişsel boyutunu açıklayan kuramlardan biri de şema kuramıdır. Kurama göre anlamlandırma sürecini yönlendiren şema, anlama işlemlerini yukarıdan aşağı yönlü düzenleyen kontrol yapısı olarak görev yapar (Kintsch, 1998). “Bir yandan şemayla tutarlı materyalin işlenmesine izin vererek algı filtresi gibi görev yaparken diğer yandan materyaldeki boşlukları doldurmak için çıkarım aygıtı olarak çalışmaktadır” (Kintsch, 1998, s.94). Şema kuramına göre okurun metindeki bilgileri yapısını kurma, oluşturma ve yeniden üreticisi olma rollerine sahip olduğu belirtilmektedir (Bahar, 2020). Şemanın biçimsel ve içeriksel boyutları, sırasıyla, bireyin dil hakkındaki bilgisi ve metnin izleğiyle doğrudan ilgili, anlama süreci üzerinde güçlü etkiye sahip ön bilgilerini ifade etmektedir (Bahar, 2020). İçeriksel şemalar, bir sözcüğün veya öbeğin terimleşmesi, bağlam içinde kazandığı anlam ya da kültürle ilgili ön bilgilerden oluşabilir (Alderson, 2005; aktaran Bahar, 2020).

Şema kuramı bazı yönlerden eleştirilmektedir. Öncelikle anlamlandırma sürecinde şema kuramının önerdiği kadar sıkı bir yukarıdan aşağı yönlendirmenin olup olmadığıyla ilgili şüpheler bulunmaktadır. İkincisi insanın anlamlandırmasının oldukça esnek ve bağlam temelli olması nedeniyle şema gibi sabit denetim yapısıyla işleyen bir model mümkün görülmemektedir (Kintsch, 1998). Kintsch (1998) modelin, şema içinde anlamlandırmayı zorla yola getirilen bir çıktı olduğu nedeniyle eleştirmektedir, ona göre anlamın kavranması

aşağıdan yukarıya bir işlemeyle daha gevşek olarak kurulabilir. Bu düşünceleriyle Kintsch (1998) yapı bütünleme adını verdiği modelini ortaya koymuştur.

Yapı Bütünleştirme Modeli

Bu modelde zihinsel temsiller, dağınık, gereksiz ve hatta çelişkili çıktılar sağlayan zayıf üretim kuralları tarafından oluşturulur ancak bu çıktılar, iyi yapılandırılmış zihinsel temsillerle sonuçlanan bütünleştirme sürecine maruz kalırlar (Kintsch, 1998). Bu modele göre “Unutulmaz bilim insanları dünyasına girdi” tûmcesinde dünya şeması, dünyanın gezegen anlamını göz ardı ederken Yapı Bütünleme Modeli (bundan sonra YBM olarak adlandırılacaktır) her iki anlamın da yapılanacağını ancak bağlamla ilişkisiz olanın hemen bastırılacağını önermektedir. Bir ifade ya da tûmceden oluşturulan iki alternatif önerme (proposition) birbiriyle negatif ilişkilidir (negative link).

Bu iki yorum mantıksal olarak uyumsuz olduğu için negatif ilişki atfedilmez, bu iki alternatif aynı tûmceden oluşturulduğu için negatif bağ atfedilir. Bu nedenle sistem, negatif ilişkiyi atfetmek için karşıtlığı anlamayı gerekli kılmaz; saf biçimsel temelde ilerler. Eğer sözcük dizisi bir önerme için yapılandırılır ve bir diğeri için de yapılandırılırsa iki yapılandırma ortak şekilde dışlayıcıdır ve birbirini engeller. Bu nedenle önermeler ağı (propositional network) oluşturulur. (Kintsch, 1998, s.96).

Okuma anında şema kuramına göre “Eşek ahırdan çıktı” tûmcesi okura “köyü” anımsatacaktır ancak “kahır” şema tarafından engellenirken YBM'ye göre kısa süre içinde ilgisiz bağdaştırmalar olan olmalıdır. Yine şema kuramına göre dinleyici, “Dağcı yoluna çıkan ayıyı görünce şaşırıldı” tûmcesinde şema temelli çıkarımla dağcının korktuğunu rahat bir şekilde çıkaracaktır ancak “ayılar bal sever” gibi bir çıkarım mümkün değildir. Kintsch (1998) farklı bilişsel süreçleri tanımlayan ve betimleyen yapılandırma kurallarını (construction rules) şu şekilde sıralamaktadır:

1. Önermelerin yapılandırılması için kurallar: geniş ve önemli bir sınıf oluşturan bu kurallar, çözümleme bileşenini içerir.

2. Bir ağdaki önermeler arasındaki ilişkiler için kurallar: önermeler arasındaki ilişkilerin üç düzeyi vardır. a) doğrudan ilişkili olmayan önermeler; b) doğrudan ilişkili önermeler; c) biri diğerine bağlı olan önermeler.
3. Bilginin etkinleştirilmesi için kurallar: bilgiler ilişkisel olarak etkinleşmektedir. İşleyen bellekteki unsurlar bilgi ağındaki kendileriyle ilişkili çevre düğümleri de etkinleştirir.
4. Çıkarım yapılandırılmaları için kurallar: Kintsch (1998) bu kural içinde birkaç örnekle birkaç çıkarım türünü açıklamıştır (bkz. s. 98-101).

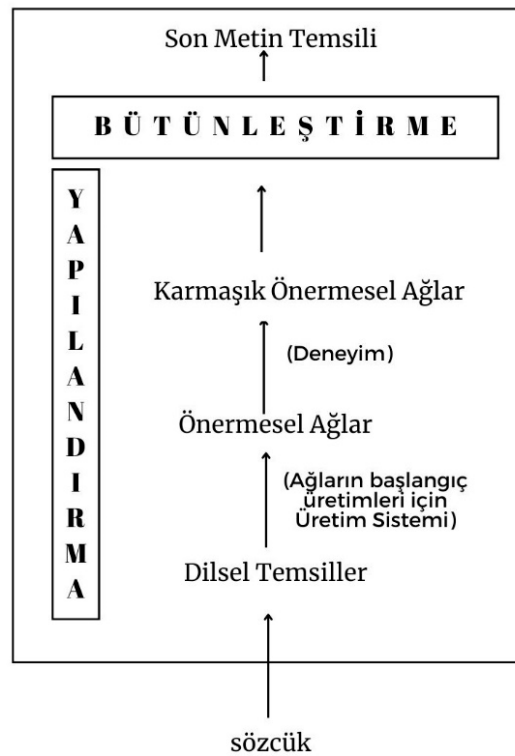
Bu modelde, bir tarafta küçük yapı (microstructure) ile büyük yapı arasında ayırım; diğer yanda metin tabanı (textbase) ile durum modeli (situation model) arasında ayırım ele alınmaktadır. Metin tabanı ile durum modeli arasında ayırım, metnin zihinsel temsilindeki önermelerin (proposition) kökeni göstermektedir. Bu önermeler, metin tabanını oluşturan metinden doğrudan sağlanmaktadır. Genellikle bir metni anlamak için anlayıcının metinden sağlanan bilgileri kendi bilgi ve deneyimleriyle (uzun süreli bellek) tamamlaması ve metnin kişisel yorumuna ulaşması gerekmektedir (Kintsch, 1998). "Metinden sağlanan önermeler (metin tabanı) ve uzun süreli belleğin katkı sağladığı önermelerin bütünleşmesiyle oluşan bütün yapıya durum modeli denilmektedir" (Kintsch, 1998, s.49). "Küçük yapı uzun süreli bellek bilgisiyle bütünleştirilen metnin iç yapısı, tümceden tümceye geçen bilgidir. Büyük yapı; küçük yapıdan türetilen metnin bütünsel yapısını temsil eden, aşamalı sıralanmış bir önermeler takımıdır" (Kintsch, 1998, s.50). Büyük yapı, bazen doğrudan metinde gösterilse de çoğunlukla anlayıcı tarafından çıkarılır. Kintsch (1998) hem metin tabanının büyük ve küçük yapısından hem durum modelinin büyük ve küçük yapısından söz etmektedir. Ona göre her ikisinin büyük ve küçük yapıları aynı olmak zorunda değildir; okur, yazarın tasarımından saparak kendi inanç ve bilgisine göre kendi metnini hem bölümsel hem bütünsel olarak yeniden kurabilir.

YBM'ye göre her bir metin birimi işlenir/yapılandırılır ve bu yapılandırmaların bütünleştirilmesi tümce sonunda gerçekleşir. Bazı çok kısa tümceler dışında, tümce sonundaki bütünleştirme sırasında işler belleğin kapsamı dolduğu ve sonraki tümceye yer

açılabilmesi için yapılandırılmalar uzun süreli belleğe gönderilir. Sonraki işlemler için kullanılacağı varsayılan, dikkat odağı olan bir veya iki çekirdek önerme dışında bilişteki (consciousness) veya ön bellekteki (primary memory) diğer tüm yapılandırmalar kaybolmaktadır. Silinen yapılar kolay bir şekilde erişilebilir çünkü metnin/tümcenin devamı onları uzun süreli bellekte erişilebilir yapacak anımsatıcı ipuçlarını içermektedir Kintsch (1998). Wharton ve Kintsch (1991, s.170) tarafından oluşturulan YBM şeması Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Yapı Bütünleme Modeli



Wharton ve Kintsch’e göre (1991) Yapılandırma adımı, geniş zihinsel temsil takımları üreten zayıf kurallar kullanır Üretim Sistemi, kısmen mevcut olan Dilsel Temsillere dayanır. Yapılandırma adımının sonucu olan Önermesel Ağlar, okurun önceki deneyimlerinden etkilenirse Karmaşık Önermesel Ağlar üretilir.

Bütünleştirme işlemi, tümcelerın paketlenmesi/sarılması (sentence wrap-up) olayı olarak görülmemelidir çünkü ne zaman yeni bir birim, yapım aşamasındaki ağa eklenirse o zaman bütünleştirme uygulanmaktadır (Kintsch, 1998). Bütünleştirme adımında düğümler, gücü ve karşıtlığı söylem öğeleri arasındaki herhangi bir ilişkiyi yansıtmayı amaçlayan pozitif ve negatif bağlantılar aracılığıyla birbirine bağlanır (Wharton ve Kintsch, 1991). Böylece, Karmaşık Önermesel Ağlar, Bütünleştirme adımında tutarlı ve yorumlanabilir bir bütün haline getirilir.

Modelde söz edilen önermeler, yapılandırmalar, bilgi ağları (knowledge net), ağ düğümü (nodes of net) vs. dilsel varlıktan daha çok psikolojik varlıklardır. Bu doğrultuda bir tümcenin anlamı karmaşık önerme (complex proposition) olarak temsil edilmektedir. Daha küçük önermesel birimlere küçük/atomik önermeler denilmektedir. Önermeler metni anlamak için öne çıkan anlamsal ilişkileri yakalamak için düzenlenmişlerdir (Kintsch, 1998). Modelde bilgi, önermelerin ağları olarak temsil edilmekte ve bu ağ, bilgi ağı olarak adlandırılmaktadır (Kintsch, 1998). Bir çağrışım ağı (associative net) türü olan bilgi ağında, ağın düğümleri önermeler, şemalar, kodlar, üretim kurallarıdır (Kintsch, 1998). Bir düğümün anlamı ise “ağdaki yeri, yani kendi çevresindekilere bağlı olan gücü” (Kintsch, 1998, s.74) tarafından verilmektedir. Modele göre anlam, psikolojik değil dilbilgiseldir çünkü düğümler işler bellekte gerçekten aktif ve bir düğümün anlamına katkı sağlamaktadır (Kintsch, 1998). “Zihinsel sözlükçede, biri sözcüğün anlamını arar. Bilgi ağında ise aranacak bir şey yoktur. Anlamın sözcüğün çevresindeki düğümler tarafından yapılandırılması gerekmektedir” (Kintsch, 1998, s.76).

Bu modelde “sözcükler, bilgi ağında çevresine (neighborhood) yayılan iç içe geçmiş ağ düğümleri tarafından sağlanan olası bir anlama sahiptir. Bir kavramın olası en kısıtlayıcı anlamı; onun toplam ağdan, en yakın çevresi tarafından verilir” (Kintsch, 1998, s.77). Sözcüğün gerçek anlamı, uzun süreli bellekte etkinleştirilebilen tüm düğümler grubu değil, yalnızca kullanılan özel bağlamda etkinleştirilen düğümlerdir (Kintsch, 1998). Kintsch, (1998) çalışmasında bu durumu yapılan deneysel çalışmalarla açıklamaktadır. Sözelimi,

McKoon ve Ratcliff'in (1988) çalışmasında tümce onaylama paradigması kullanılmış; nötr bağlamın hedef tümcelere daha hızlı tepki verilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan okur, bulanık ifade ya da sözdizimsel bir yapıyla karşılaştığında erteleme stratejisini kullanır ya da metni okumaya devam eder. Metne devam edilmesi durumunda, bütünleştirme işlemi aracılığıyla bulanık sözcük tümce sonunda değil, sunumundan 350 ms sonra aydınlatılır (Till vd., 1988; aktaran Kintsch, 1998). "Eğer sözcüğün anlamı bağlamın içinde kurulması gerekiyorsa sözlüksel, metaforik ve deyimsel sözcük anlamları arasındaki farklılık en aza indirilmektedir" (Kintsch, 1998, s.81).

Bu başlıkta, YBM'nin detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmasının nedeni modelin öne sürdüğü varsayımların deneylerin bulgularıyla desteklenmesi, özellikle Kintsch'in (1998) modeli açıklarken okuma anlamayı betimleyen bilişsel süreçleri, tümce ve sözcük deneyleriyle ele almasıdır. Bu bağlamda okuma anlama sürecini eşdizimli sözcükler özelinde olmasa da bu model üzerinde sözcüklerin yerini detaylı olarak aktarmasıdır. Dolayısıyla bu açıklamalar sayesinde okuma anlama sürecinde eşdizimli sözcüklerin yerine ve önemine bir model içinde ele alınabileceği düşünülmektedir.

İlk olarak YBM'de yukarıda da açıklandığı gibi bağlam kullanımı oldukça öne çıkmaktadır: Kintsch'in (1998) de ifade ettiği gibi "sözcükler diğer sözcüklerle ilişkisi sayesinde anlamlı hale gelmektedir" (s. 43). Bu doğrultuda atomik önermeler olarak adlandırılan bilişsel varlıklar, sözdizimsel varlık olan eşdizimli sözcükleri bu model içinde betimlemeye olanak sağlamaktadır. Bir tümceye karşılık gelen karmaşık önermelerden daha küçük olduğu belirtilen atomik önermeler, ki bunlar sözdizim kurallarıyla dolaylı ilişkili olan karmaşık önermelerin iç yapısıdır, metin anlamlandırmanın işlevsel işleme birimleridir (Kintsch, 1998). Atomik önermelerin bilişsel varlığı, tekrar etme (recall), okuma süresi ve hazırlama etkisi (priming effect) deneyleriyle yapılan araştırmalar tarafından sağlanmaktadır. Sözelimi karmaşık önermeler üzerinde yapılan tekrar etme görevinde katılımcıların karmaşık önermeleri birimler olarak tekrar etme eğiliminde olduğu gözlenmiştir (Goetz vd., 1981 aktaran Kintsch, 1998). Eşdizimli sözcükler de sıfat-ad, ad-

eylem, belirteç-eylem, ad-ad olarak tümce içinde birim oluşturmaktadır. Sözü edilen çalışmadaki birimler, eşdizimli sözcükleri aşan ifadeler olsa da olası eşdizimlilikleri içerebilen ifadelerdir. Kintsch'in (1998) şu ifadeleri eşdizim ile atomik önerme arasında kurulmaya çalışılan ilişkiyi aydınlatmakta yardımcı olacaktır (s.105-106):

Önerme yapısına ek olarak metintabanının bir diğer bileşeni, metnin yüzey yapısıdır. Bir okur metni okuduğunda ya da bir dinleyici bir konuşmayı dinlediğinde, genellikle, en azından bir süre için bazı sözcükler veya ifadeler hatırlanmaktadır. Sözelimi, belirli şartlar altında tümce tanıma deneylerinde ya da gerçek konuşmanın hatırlanmasında bu yüzeysel hatırlama önemli bir rol oynar. Böylelikle sözcükler, (isim tamlaması gibi) sözcük grupları ya da bir tamlama; hem kendi önerme karşılıklarıyla hem de kendi önermeleri arasındaki bağlantılarla birlikte, ilgili dilsel ilişkilerine göre metintabanında düğümler olarak temsil edilebilir.

Yukarıdaki alıntıdan hareketle, metintabanındaki sözcük grupları eşdizimli sözcükler olarak görülüp metnin veya konuşmanın hatırlanmasında yardımcı olduğu söylenebilir. Jiang vd. (2020) tarafından, 3 ve 4. sınıf öğrencileriyle yapılan göz izleme çalışmasında yalnızca 4. sınıftaki çocukların tümce üzerinde, düşük sıklıktaki birlikteliklere ve eşdizimli olmayan kontrol sözcüklere göre eşdizimli sözcükleri ve yüksek sıklıktaki ifadeleri daha hızlı okuduğu görülmüştür. Bannard ve Matthews (2008) tarafından, 2 ve 3 yaşındaki çocuklarla yapılan çalışmada dört sözcüklü (ör. a lot of noise) birlikteliklerin tekrarlama görevinde yüksek sıklıktaki ifadelerin düşük sıklıktaki ifadelerden daha doğru bir şekilde tekrarlandığı; üç yaşındakilerin eğer ilk üç sözcükleri bir birliktelikse daha hızlı tekrarladıkları ortaya koyulmuştur. Bu çalışmalarda da görüldüğü üzere eşdizimlilerin ya da çok sözcüklü birlikteliklerin hatırlamada ve kullanmaya etki ettiği görülmektedir.

Tekrar etme görevlerinde ya da göz izleme çalışmalarında katılımcıların önermeyi birimlere ayırmasında ya da eşdizimli sözcükleri tekrar etmesinde ve eşdizimli sözcüklerin hızlı okumasında işler belleğin kapsamı da etkilidir. Kintsch'e (1998) göre işler bellek oldukça kısıtlıdır. Miller (1956) işler belleğin kapsamının 7 ± 2 birim (chunks) olduğunu

belirtmektedir. Ancak Kintsch (1998), Broadbent (1975) tarafından yapılan 4 birim tahminini daha yeterli görmektedir. Her iki öngörü de bilgideki birime (chunks) odaklanmaktadır. İşler belleğin kapsamı kısıtlı olsa da işler bellekte bulunan bazı unsurlar, uzun süreli bellek için hatırlama ipucu olarak işlev görür ve böylece bu ipuçları uzun süreli belleğin bir altkümesini mevcut hale getirir (Kintsch, 1998). Kintsch'in (1998) anlamlandırma sürecini açıklamasına benzer bir açıklama, Ellis (2001) tarafından dil edinimi modeli için yapılmaktadır. Buna göre eşdizimliler, iki ya da daha sözcüğün sıklıkla birlikte kullanılması sonucu tek bir birim olarak görülmesiyle sonuçlanan kümeleme (chunking) olarak bilinen psikolojik bir sürecin ürünüdür. Bu süreç özyinelemelidir: parçaların kendileri daha sonra daha büyük birimler halinde birleştirilmek üzere kullanılabilir, bu da dil kullanıcılarının kısa süreli bellekte aşamalı olarak daha fazla miktarda bilgiyi kodlamasını sağlar ve böylece iletişimin etkinliğini ve dolayısıyla akıcılığını artırır (Ellis, 2001). Çünkü düzenli bir biçimde birlikte kullanılan bileşimler, birimler (chunks) olarak algılanır ve sonuç olarak bireylerin bu düzenli dizimler için fonolojik kısa süreli bellekleri düzensiz olanlara göre daha geniştir (Ellis, 2001). Ayrıca bu düzenli dizimler, sık tekrarlanırsa her ihtiyaç duyulduğunda dizimi sıfırdan oluşturmak yerine bilişsel olarak daha verimli olması için uzun süreli bellekte bağımsız olarak depolamanın daha kabul edilebilir olduğu belirtilmiştir (Goldberg, 2006). Çok sözcüklü birimlerin veya eşdizimlilerin uzun süreli bellekte saklanması (Goldberg, 2006), küme olarak algılanması nedeniyle fonolojik kısa süreli bellekte daha az yer kaplaması (Ellis, 2001) nedeniyle okuma sırasında hazırlama etkisi (Ellis, 2002; Hoey, 2005) oluşturarak okuma süresini hızlandırmakta (Jiang vd., 2020; Siyanova-Chanturia vd., 2011) ve anlamlandırmayı desteklemektedir.

Ellis (2001) ve Kintsch'in (1998) modellerinin arasındaki bir diğer benzerlik, işler bellekteki dikkat odağı ve düğüm kavramıdır. Ellis (2001) kendi modeli için bu kavramları bağlantıcılığın en temel ilkesi olan "bitişiklik yasası" (Law of Contiguity) çerçevesinde ele almaktadır. Bu yasaya göre "nesneler birlikte deneyimlenmeye başladığında, hayal gücünde ilişkilendirilme eğilimindedir, böylece bunlardan herhangi biri düşünüldüğünde,

diğerleri de muhtemelen öncekiyle aynı sıra veya bir arada varoluş düzeninde düşünülür." (James, 1890, s.561 aktaran Ellis, 2001). "İşler belleğe eşzamanlı veya bitişik olarak katılan düğümler, uzun süreli bellekte ilişkilendirilme eğilimindedir. Bu temsil biçimleri içinde meydana gelen örtük örüntü algılama süreçleri; bu tür çapraz modaliteler arası ilişkilerin, genellikle en yüksek düzeyde kümelenmiş etkin düğüm arasında gerçekleşmesini gerektirir" (Ellis, 2001, s.42). Ellis'e (2001) göre benzer bir süreç dilde de gerçekleşerek, dilin birimleri ne kadar çok paketlenmiş bütünler olarak işler belleğe gelirse, dikkati odaklama ve sonuçta ortaya çıkan çağrışım olasılığı o kadar artmaktadır. Bir başka deyişle yeni bir sözcük ne kadar fonolojik kısa süreli bellekte tekrar ederse o kadar düzenlemeleri ve kümelemeleri soyutlanır ve böylece ya sesletim için doğru sesletim olarak ya da diğer temsillerle ilişkilendirme için etiket olarak işler belleğe daha doğru ve kolay bir biçimde çağrılır (Ellis, 2001).

Kavramsal temsillerin bağlantıları, gönderim ve örtük anlamın temelini; sık ve yakın eşdizimlilerin bağlantıları, sözdizim ve deyimsel anlamın temelini oluşturmaktadır (Ellis, 2001). Böylece eşdizimliler, metinde eşdizimlilerin veya çok sözcüklü birimlerin atomik önermeler oluşturması ya da atomik önermelerin kapsamına girmesi daha doğru ve hızlı algılanmasını sağlamaktadır çünkü "bir dil konuşuru, çözümlenebilir gibi görünse bile sadece bir seçimi olan, çok sayıda önceden, yarı-oluşturulmuş ifadelerle sahiptir. Bir dereceye kadar bu, insan ilişkilerinde benzer durumların tekrarını yansıtır olabilir; en az çaba ilkesine yönelik doğal bir eğilimi gösterebilir" (Sinclair, 1991, s.110). Eşdizimliler, çeşitli kavramları, sözedimleri içerir ve bunların uzun süreli bellekten geri çağrılmasının bütün ve otomatik olarak gerçekleşmesiyle yapılacak tümce içi kodlama işi, en aza indirilir (Pawley ve Syder, 1983). Bu nedenle Sinclair (1991), metne uygulanacak ilk analiz tarzının deyim ilkesi olması gerektiğini öne sürmektedir çünkü metnin çoğu bu ilke tarafından yorumlanabilmektedir. Metnin çoğunun dizimsel ilişkilerle yorumlanabileceği düşüncesi, okuma anlama sürecinin, anlama ve sözdizimsel becerilere dayanması (Flynn ve Rahbar, 1998; Muter vd., 2004) bulgularıyla örtüşmektedir.

Okuma öğreniminin ilk süreçlerinde çocuklar ağırlıklı olarak sözel becerilerini kullanmakta; sesbirimsel becerilere, yazılı sözcük tanıma ve kod çözme becerisine odaklanmaktadır (Muter vd., 2004). Ancak çocukların okuma ediminin ilerleyen süreçlerinde, 9 yaş civarında, sözcük tanımadaki dilbilgisel farkındalıkları önemli rol oynamakta (Muter ve Snowlin, 1998); ortaokul boyunca da anlamsal ve sözdizimsel özelliklere karşı daha çok duyarlılık kazanmakta, farkındalıkları artmaktadır (Flynn ve Rahbar, 1998). Dolayısıyla çocukların yaşları ilerledikçe ve okuryazarlık becerileri geliştikçe eşdizimli sözcüklere karşı duyarlılık kazandıkları düşünülmektedir. Jiang vd.'nin (2020) çalışması bu düşünceyi desteklemektedir. Araştırmada, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine eşdizimli sözcüklerin etkisi göz izleme yöntemiyle incelenmiş; eşdizimli sözcüklerin okuma hızına etki ettiği; eşdizimli sözcükler, kontrol sözcüklere göre yüksek sıklıktakiler, düşük sıklıktakilere göre daha hızlı okunduğu; 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıftakilere göre okumada daha hızlı oldukları bulunmuştur.

İlgili Araştırmalar

Türkçe alanyazına bakıldığında eşdizimli sözcüklerin öğretime yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Var olan çalışmalar ise yabancı dil öğretime alanında yürütülmüş, anadili eğitiminde eşdizimli sözcüklerin öğretime yönelik eğitim çalışması bulunmamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında Ayabakan ve Elmas (2017) araştırmalarında A1–A2 düzeyinde kullanılan Yeni Hitit ve New Headway ders kitaplarında eşdizimliliklerin nasıl sunulduğunu belirleyebilmek amacıyla içerik analizi yapmış, sonuç olarak Yeni Hitit ders kitaplarında eşdizimliliklerin sıkça kullanıldığını ancak bu eşdizimliliklerin öğrenci metinlerine yansımadağını sonucuna ulaşmışlardır. Kuramsal açıdan Kurtoğlu (2016) Türkçede uzlaşimsal ve daha anlamlı olan eşdizimlere nasıl ulaşılabileceği sorusuna dil öğretimi hedefli yanıtlar aramıştır. Benzer bir şekilde Kozan (2019) da öğretim odaklı olarak eşdizimlilik kavramının dilbilimsel betimlenmesine dair derlem araştırması yapmıştır. Doğan (2019), Altıkulaçoğlu'un (2010) yaptığı çalışmaya benzer şekilde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma çalışmalarını

eşdizimlilik açısından incelemiş ve sonuçta öğrencilerin eşdizimsel söz varlığını yeterince kullanamadıklarını tespit etmiştir. Karadağ (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının hedef sözcük listelerini ve Türkçe Ulusal Derlemi tarayarak öğretimle birleştirilebilecek bir Türkçe eşdizimlilik listesi ve bu listeye uygun alıştırmaya önerileri sunmuştur.

Mutlu ve Kaşlıoğlu (2016) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin ve Türk İngilizce öğretmenlerinin eşdizimlilik öğrenmeye ve öğretmeye ilişkin algılarını saptamak amacıyla yaptıkları araştırmada öğretmenlerin eşdizimlilik için yeterince zaman ayırmadıkları, öğrencilerin ise en etkili öğrenme stratejisinin eşdizimlilik tablosunu benimsediklerini ifade etmişlerdir. Altıkulaçoğlu (2010) araştırmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen orta–üst düzey Türk öğrencilerinin yazılı üretimlerinde yanlış kullandıkları sözlüksel eşdizimli sözcüklerde anadilinin olumsuz etkisini incelemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin araştırmada yanlış kullanılan sözcüklerin karşılıklarını bildiklerini ancak bu sözcüklerin yan yana geldiğinde sahip olduğu anlamı bilmedikleri ya da sözcük çiftlerini bir araya getirebileceklerinin farkında olmadıklarını ifade etmiştir.

Alanyazında öne çıkan bir başka ayırım ise eşdizimliliğin bir derlem içinde oluşturduğu örüntülerin incelendiği çalışmalardır. Turan ve Çubukçu (2019)'nun makalesi Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe Sözlük'ündeki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemlerin altulam özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayabakan (2015) Türkçe Sözlük'te eşdizimli öğelerin sunumu ve görünümünü ele almıştır. Aksan ile Demirhan (2017) "bakmak" eyleminin eşdizimlilik örüntülerini incelemiştir. Benzer bir başka çalışma ise Gündoğdu (2019) tarafından yapılmış, "geniş" sıfatı konu alınarak metin türünün, eşdizimsel görünümle bağlantılı olarak çekirdek sözcüğün anlambilimsel ulam tercihlerine bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Türkçede eşdizimliliğin yöntembilimsel çözümlemesini yapan kuramsal çalışmalar (Kurtoğlu, 2015) da yapılmıştır. Bir başka araştırmada ise Hirik (2017) istemsel eşdizimliliğin kiplikle ilişkisini irdlemiştir. Sözlüğe yönelik çalışmalar ve kuramsal çalışmaların sayıca daha çok olduğu görülmektedir.

Anadili eğitimine bakıldığında Eken (2015) ortaokul öğrencilerinin karşılaşma ihtimalinin yüksek olduğu yazınsal eserlerden birkaçında eşdizimli sözcükleri belirleyip sınıflandırmış; MEB İlköğretim Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretmen kılavuzları, ders kitapları ve çalışma kitaplarını taramış ve içinde yer alan sözcük birlikteliklerinin işlenişine yönelik ayrıntılı değerlendirmeler yapmıştır. Sonuç olarak eşdizim konusu üzerinde durulmadığı, eğitim materyallerinde bu konunun diğer sözcük birlikteliklerinden ayrı ele alınmadığını ortaya koymuştur. Eken (2015)'in de belirttiği gibi eşdizim dil ediniminde ve dil öğretiminde en önemli dilsel unsurlardan biri olmasına rağmen anadili eğitimi çalışmalarında eşdizimlilik oldukça sınırlı kalmıştır. Bu nedenle öğrencilerin eşdizim bilgilerinin ve kullanımlarının ne düzeyde olduğunun; bunların dil becerileriyle ilişkisinin betimlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin ad-eylem eşdizimli sözcük bilgileri ve bunun okuma anlama becerisiyle ilişkisi betimlenmesi amaçlanmıştır; bu doğrultuda alanyazında bulunan birkaç çalışmadan test geliştirilmesi ve yöntem için doğrudan yararlanılmıştır.

Bu çalışma için geliştirilen Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Testi, Revier (2009) tarafından geliştirilen CONTRIX adı verilen test örnek alınarak geliştirilmiştir. CONTRIX'te saydam, opak, yarı saydam ad-eylem eşdizimli sözcük kategorilerinde, her kategoride 15 madde olmak üzere, toplam 45 madde bulunmaktadır. Eşdizimli sözcükler bir belirteç içerek şekilde üç birimden oluşmakta ve farklı üç farklı sıklık kategorisinde ele alınmaktadır. Revier (2009) bu testi yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler için geliştirmiş; sonuç olarak, öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında performans farkının olduğu, sınıf düzeyi arttıkça saydamdan opağa doğru performansların da arttığı ortaya konmuştur. Smith (2014), Revier'in (2009) testini, tekdilli ve ikidilli 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin ad-eylem çok sözcüklü birim bilgileriyle okuma anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yeniden geliştirmiştir. Çalışmada saymdalığın sıklıktan daha güçlü bir etkiye sahip olduğu, tekdilli 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre opak maddelerde daha yüksek başarı gösterirken ikidilli 3. ve 4. sınıf öğrencilerin performansları arasında fark olmayıp 5. sınıftakilerin diğerlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca çalışmada,

katılımcıların alıcı ve üretici tek sözcük bilgileri kontrol altına alındığında; hem tekdilli hem ikidilli öğrencilerin çok sözcüklü birliktelik bilgisinin okuma anlamaya katkıda bulunduğu ortaya konmuştur. Bölükbaşı ve Tiryakiol (2022) anadili Türkçe olan dördüncü sınıf öğrencilerinin ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen üniversite düzeyindeki öğrencilerinin eşdizimli sözcük bilgilerini araştırmıştır. Çalışmada eşdizimli sözcükler, okuma testi içinde ele alınmış; bulgular, anadili Türkçe olanların saydam eşdizimli sözcüklere kıyasla kısıtlı eşdizimleri içeren görevlerde daha iyi performans gösterdiklerini; farklı eşdizim türleri arasındaki performans farkının opaklıktan kaynaklanabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, farklı saydamlık düzeyindeki sözcüklere verilen tepki süreleri ile okuma anlama performansı arasındaki ilişki de incelenmiştir. Bunun için Gyllstad ve Wolter'ın (2016) çalışması örnek alınmıştır. Çalışmada, anadili ve ikinci dil konuşurlarının kısıtlı eşdizimliler ile serbest birleşimlere verdikleri tepki süreleri karşılaştırılmış; her iki katılımcı grubunda da serbest birleşimlere göre kısıtlı eşdizimlilere verilen tepki süresinin anlamlı biçimde daha uzun ve yanlış olduğu gözlenmiştir. Türkçe eşdizimli sözcükler üzerine tepki süresi çalışmaları (Cangır, 2018; Cangır vd., 2017; Öksüz 2019) bulunmakta ancak anlamsal saydamlık açısından eşdizimli sözcükleri incelememektedir. Bu çalışmalarda eşdizimli sözcüklerin, sıklık açısından tepki sürelerine etki ettiği ortaya konmuştur.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu ve ortamı, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Türü

Çalışma ilişkisel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmaların bir türü olarak görülen ilişkisel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler betimlenmekte ve bir ilişkinin bulunması durumunda bu ilişkinin yönünün ve derecesinin belirlenmesi araştırmanın kapsamı içinde bulunmaktadır (Akbaş, 2019). Dolayısıyla araştırmada eşdizimli sözcük bilgisinin okuma anlama becerisiyle olan ilişkisi cinsiyet, okuma alışkanlığı değişkenleri açısından incelenmiş; bu ilişkinin yönü ve derecesi belirlenmiştir.

Araştırmanın Evreni

Bilimsel çalışmalarda, araştırma evreni ve çalışma evreni olarak iki tür evrenden söz edilmektedir. Bunlardan ilki araştırmacı için ulaşılması neredeyse imkânsız olan ideal evrenken ikincisi ulaşılabilir gerçek evrendir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu ayrıma göre bu çalışmanın araştırma evreni Türkiye'deki tüm ortaokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerken çalışma evreni ise Kayseri il merkezinde ortaokul 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören tüm öğrencilerdir.

Örnekleme

Örnekleme, evreni temsil gücüne sahip evrenin bir kesitidir (Yıldırım, 2019). Bu çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden Uygun Örnekleme Yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. Araştırmanın amacı ve sınırlılığı doğrultusunda, Kayseri il merkezinde ortaokullarda öğrenim gören ve testleri yanıtlamaya gönüllü olan, 5. sınıfta öğrenim gören toplam 384 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir.

Örneklemeden ayrı olarak, 5. sınıfta öğrenim gören 545 öğrenci, ön uygulama, pilot ve geçerlilik ve güvenilirlik uygulamasına; 199 5. sınıf öğrencisi Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi ve Okuduğunu Anlama Testi arasındaki ilişki çalışmasına; 185 5. sınıf öğrencisi ise Okuduğunu Anlama Testi ile Sözcüksel Karar Verme Görevi arasındaki ilişki çalışmasına katılmıştır.

Katılımcılar

Katılımcılarda anadilinin Türkçe olması koşulu aranmıştır. Eşdizimli sözcükler dile özgü olduğu için Türkiye’de yaşayan anadili farklı ya da ikidilli öğrencilerin eşdizimli sözcük bilgileri farklı olacaktır. Bu nedenle örnekleme anadili Türkçe olan öğrenciler dâhil edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin üretici ve alıcı sözvarlığını geniş kapsamlı bir şekilde, gerçekleşmiş dil verilerine dayalı olarak betimleyen bir çalışma olmaması ve ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sözvarlığı farklılıklarının betimlenmemesi nedeniyle çalışma 5. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Ayrıca uluslararası alanyazında da anadili konuşuru olan çocuklarla yapılan çok sözcüklü birliktelikleri inceleyen deneysel çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu belirtilmektedir (Jiang vd. 2020). Bannard ve Matthews (2008) tarafından yapılan tekrar etme çalışmasında 2 ve 3 yaşındaki çocukların sözcüklü birlikteliklerin sıklıklarına karşı duyarlı oldukları; 3 yaşındakilerin 2 yaşındakilere göre tekrar etmede daha hızlı ve doğru oldukları ortaya konmuştur. Bannard ve Matthews’ün (2008) çalışmasında çocukların yaşı ile ifadelerin sıklıkları arasında fark bulunamadığından Jiang vd. (2020) 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin tümce okuma sırasında eşdizimli sözcüklerin okunma hızını göz izleme yöntemiyle incelemiştir. Sonuçlara göre eşdizimli sözcükler kontrol sözcüklere göre; yüksek sıklıktakiler düşük sıklıktakilere göre daha hızlı okunduğu; 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıftakilere göre daha hızlı oldukları bulunmuştur. Çok sözlüklü yapıların değişmeceli anlamlarının edimini inceleyen Levorato ve Cacciari, (1999) çocukların 7 ile 11 yaş arasında bağlamı kullanarak değişmeceli anlamı çıkarma gelişimi gösterdiklerini belirtmekte; ilkokulun sonunda değişmeceli anlam düzeyini edindikleri bilinmektedir (Levorato ve

Cacciari, 1995). Bu nedenle çalışma için katılımcı grubu, özellikle 5. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir.

Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testinin geliştirilmesi için 30 öğrenci ön uygulama, 95 öğrenci pilot uygulama, 410 öğrenci geçerlilik ve güvenilirlik uygulamasına katılmıştır. Pilot çalışmada 3, geçerlilik ve güvenilirlik uygulamasında 8 öğrencinin kâğıdı, tamamlanmamış olması nedeniyle çıkarılmıştır. Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi ve Okuduğunu Anlama Testi kullanılarak yapılan ilişki çalışması ise 98 kız, 101 erkek olmak üzere toplam 199 öğrenciyle yapılmıştır. PsychoPy'daki Sözcüksel Karar Testiyle Okuduğunu Anlama Testi sonuçlarının ilişkisinin incelendiği uygulamada ise 54 kız, 132 erkek olmak üzere toplam 185 öğrenci katılmıştır. İlişki uygulamasında kullanılan testler için atılımcılardan ad bilgisi istenmemiş; her katılımcıya araştırmacı tarafından numara verilerek testler eşleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın örneklemini Kayseri'de bulunan beş ortaokuldaki 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin çalışmaya katılımı velilerinin onaylarına ve gönüllülüklerine bağlı olmuştur. Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi ve Okuduğunu Anlama Testinin uygulaması ortaokulların dersliklerinde yüz yüze yapılmıştır. PsychoPy'da uygulanan test ise ortaokulların bilgisayar laboratuvarında/sınıflarında gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi

Çalışmada öğrencilerin ad–eylem eşdizimli sözcük bilgisini belirlemek için Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi araştırmacının amaçlarına uygun olarak Revier'in (2009) CONTRIX adını verdiği test örnek alınarak geliştirilmiştir. Testin hazırlanmasında izlenen süreçler aşağıdadır:

1. Testte kullanılmak üzere hangi eylemlerin seçileceğine TS Corpus'ta (Sezer,2013) bulunan 48 ilköğretim ders kitabıyla oluşturulan derlemin sıklık listesi alınarak karar verilmiştir. Bu derlem, etkinlik yönergeleri de dâhil olmak üzere ders kitaplarındaki tüm sözcük, tümce ve metinleri kapsadığından sıklık listesindeki "oku, araştır, çalış, düşün, konuş, başla, kullan" gibi sıklığı yüksek sözcükler, çocuklara farklı anlamlarda eşdizim görünümünü sunması açısından yanıltıcı olabileceği endişesiyle tercih edilmemiştir. Bileşiğe anlambilimsel katkısının belirlenmesinin zor olduğu için Nesselhauf'un (2005) yaptığı gibi katkısız eylemler, eşdizimlilik dışında tutularak tercih dışı bırakılmıştır. Eylemlerin çok anlamlılığın sağlanabilmesi için bu eylemlerin Türkçe Sözlük'te (TDK) en az beş açıklama maddesine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda 15 eylem (bil-, ayır-, dol- dön-, dur-, taşı-, koru-, sat-, bul-, gel-, aç-, bırak, gör-, duy-, gir-) seçilmiştir.
2. Durrant (2013) Türkçe eylemlerin eşdizimlerini incelediği çalışmasında en güçlü eşdizimlilerin, düğüm sözcüğün hemen yanında bitişiğinde bulunduğunu belirtmesi nedeniyle her eylemin +/-1 pencere aralığındaki eşdizim listesi Türkçe Ulusal Derlem'den alınmıştır. Bu listeler her sözcük türünden toplam 2500 sözcük içermektedir. Listelerdeki adlar araştırmacı tarafından manuel olarak belirlenip, eğer ad-eylem sözcük birlikteliğindeki her iki sözcük de sözcüğün temel anlamını yansıtıyorsa saydam (SS); ad temel anlamını yansıtıyor, eylem yan anlamlarını yansıtıyorsa yarı saydam (OS); ad ve eylem yan anlamlarını yansıtıyorsa (OO) opak olarak belirlenmiştir. Sözcüklerin temel yan anlamlarının belirlenmesi için Türkçe Sözlük'ten yararlanılmıştır. Sözcük birlikteliklerini ayırmadaki bu yöntem önceki çalışmalara benzer şekilde (Gyllstad ve Wolter, 2016; Revier, 2009; Smith, 2014) yapılmıştır.
3. Her bir eylem için bir saydam, bir yarı saydam ve bir opak sözcük birlikteliği sözcüklerin sıklıkları göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Sözcük birlikteliklerinin sıklıkları, Türkçe Ulusal Derlem'den alınan eşdizim listesindeki gözlemlenen eşdizimlilik (Tanımlar başlığına bkz.) esas alınarak belirlenmiştir. Bu listelerde eylemle birliktelik gösteren

sözcüklerin farklı görünüşleri (ör. vakit, vakitleri, vakti, vaktim, vaktinin, vaktimiz, vaktin) birlikte hesaplanmadığı için gözlemlenen eşdizimlilik temel alınmış; her bir görünümle eylemin birlikteliği araştırmacı tarafından toplanarak IBM SPSS'e girilmiştir. Smith'in (2014) çalışmasında olduğu gibi (1-40; 41-100; 100 üzeri) benzer sınırlar (1-50; 51-100; 100 üzeri) alınarak düşük, orta, yüksek olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Ayrıca eylemlerle birliktelik kuran adlar seçilirken Aksan ve diğerlerinin (2017) sıklık sözlüğündeki ilk beş bin sözcük arasında bulunmasına dikkat edilmiştir. Sözcüklerin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 2

Sözcük Birlikteliklerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	N	Ort.	sd	Std.	95% Güvenilirlik Aralığı		Min.	Max.
				Hata	Alt Sınıf	Üst Sınır		
Saydam	15	102.33	105.259	27.178	44.04	160.62	7	340
Yarı Saydam	15	96.00	83.396	21.533	49.82	142.18	2	266
Opak	15	68.00	52.760	13.622	38.78	97.22	3	156
Total	45	88.78	82.773	12.339	63.91	113.65	2	340

Anlambilimsel saydamlığa göre sözcük birlikteliklerinin gözlemlenen eşdizimlilik sıklıkları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için Kruskal–Wallis testi yapılmış; kategoriler arasındaki dağılım $H=.664$, 2 df, $p=.717$ bulunarak sözcük sıklığı açısından anlamlı farkın bulunmadığı ortaya konmuştur.

4. Kullanılacak sözcük birlikteliklerinin belirlenmesinin ardından bu sözcüklerle 45 tümce tamamlama maddesi yazılmıştır. Maddeler yazılırken tümcede bulunan tüm sözcüklerin en sık beş bin sözcük (Aksan vd., 2017) içinde olmasına dikkat edilmiştir. Her tümcede öğrencilerin tümceyle ve birbiriyle uygun olan bir ad ile eylemi seçerek yuvarlak içine almaları istenmektedir. Sözcük eşlerinden her ikisi de doğru işaretlendiğinde "1", doğru eşleşme bulunmuyorsa "0" olarak puanlanır. Testten toplamda alınabilecek en yüksek

puan 45'tir. Kapsam geçerliği için eşdizim üzerine çalışmış iki uzmandan ve Türkçe eğitiminde öğretim üyesi iki uzmandan görüş alınmıştır.

5. Uzman görüşü sonucu, 30 öğrenciyle 43 soru üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada öğrencilerin testi bitirme zamanına, sözcükleri bilip bilmediklerine ve tümceleri anlayıp anlamadıkları üzerine gözlemlerde bulunulmuştur. Ön uygulamaya ilişkin betimsel analiz EK 1'de sunulmaktadır.
6. Öğrencilerin test performansları göz önüne alınarak soru sayısı 36'ya indirilmiş ve 92 öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Madde güçlüğü ve alt ve üst gruplar ayırt ediciliği, öğrencilerin süre performansı göz önünde tutularak ve uzman görüşü alınarak testte düzeltmeler yapılmış; geçerlilik ve güvenilirlik uygulaması için soru sayısı 30'a indirilmiştir. Tablo 3'te pilot uygulamanın madde güçlüğü ve alt ve üst gruplar ayırt ediciliği bilgileri sunulmaktadır.

Tablo 3

Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi Pilot Uygulama Madde Analizi Sonuçları

Soru	P_j	r_{jx}	Soru	P_j	r_{jx}
1.	0.63	0.40	19.	0.30	0.36
2.	0.88	-0.08	20.	0.51	0.60
3.	0.27	0.32	21.	0.73	0.16
4.	0.05	0.12	22.	0.45	0.52
5.	0.03	0.12	23.	0.83	0.32
6.	0.65	0.28	24.	0.27	0.32
7.	0.33	0.56	25.	0.55	0.60
8.	0.47	0.08	26.	0.58	0.36
9.	0.16	0.04	27.	0.08	0.04
10.	0.54	0.32	28.	0.12	0.28
11.	0.40	0.44	29.	0.83	0.12
12.	0.41	0.16	30.	0.75	0.40
13.	0.63	0.08	31.	0.75	0.40
14.	0.17	0.04	32.	0.35	0.44
15.	0.24	0.24	33.	0.59	0.56
16.	0.59	0.16	34.	0.15	0.20
17.	0.18	0.12	35.	0.46	0.20
18.	0.41	0.28	36.	0.59	0.32

P_j: Madde Güçlük İndeksi
r_{jx}: Madde Ayırtıcılık İndeksi

7. Geçerlilik ve güvenilirlik uygulaması 402 öğrenciyle yapılmıştır. Tablo 4'te 30 sorudan oluşan testin madde güçlüğü ve %27'lik alt ve üst gruplar madde ayırt ediciliği sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4

Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi Geçerlilik ve Güvenilirlik Uygulaması Madde

Analizi Sonuçları

Soru	<i>pj</i>	<i>rjx</i>	Soru	<i>pj</i>	<i>rjx</i>
1.	0.66	0.57	16.	0.74	0.41
2.	0.71	0.44	17.	0.32	0.52
3.	0.40	0.43	18.	0.65	0.37
4.	0.24	0.48	19.	0.27	0.31
5.	0.08	0.15	20.	0.56	0.58
6.	0.83	0.47	21.	0.82	0.39
7.	0.26	0.32	22.	0.39	0.36
8.	0.76	0.38	23.	0.87	0.32
9.	0.43	0.33	24.	0.34	0.51
10.	0.59	0.49	25.	0.63	0.58
11.	0.44	0.47	26.	0.58	0.44
12.	0.68	0.45	27.	0.13	0.08
13.	0.77	0.44	28.	0.76	0.50
14.	0.19	0.17	29.	0.86	0.37
15.	0.28	0.40	30.	0.85	0.45

Pj: Madde Güçlük İndeksi

rjx: Madde Ayırtıcılık İndeksi

Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi, saydam, yarı saydam ve opak olarak üç bölüme ayrılmakta, her bölümde 10 soru, toplam 30 soru yer almaktadır. Her bölüm ortalama güçlük, ortalama ayırt edicilik ve güvenilirlik bakımından incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi Bölüm Analizi Sonuçları

	Ortalama Güçlük	Ortalama Ayırt Edicilik	Kr-20
Saydam	0.67	0.51	0.61
Yarı saydam	0.56	0.51	0.60
Opak	0.38	0.45	0.46

Testin ortalama güçlüğü 0.54; ortalama ayırt ediciliği 0.41 bulunmuştur. Testin güvenilirlik kanıtı için Kr–20 değeri 0.78 olarak hesaplanmıştır.

8. Yapı geçerlilik kanıtı için Revier (2009) ve Smith'in (2014) yapmış olduğu gibi tek yönlü (faktörlü) varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA'nın uygulanması için temel varsayımlardan biri; faktörün her bir düzeyinde, verilerin normal dağılım göstermesidir (Büyüköztürk, 2020). Bu nedenle öncelikle normallik varsayımı IBM SPSS kullanılarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 6

Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Test Bölümlerinin Normal Dağılım Testi

Saydamlık	Kolmogorov–Smirnov			Shapiro–Wilk		
	Statistic	sd	Sig.	Statistic	sd	Sig.
Saydam	.207	10	.200*	.872	10	.107
Yarısaydam	.196	10	.200*	.877	10	.120
Opak	.162	10	.200*	.948	10	.640

ANOVA için bağımlı değişkende etkisi incelenen faktörün her bir düzeyinde puanların normal dağılım göstermesi beklenir (Büyüköztürk, 2020; Taşpınar, 2017). Normallik testlerinde grubun büyüklüğü 50'den büyük ise Kolmogorov–Smirnov testi kullanılmaktadır. Yukarıdaki tablolarda da görüldüğü üzere saydamlık faktörünün oluşturduğu üç düzeyde p–değerinin .05'ten büyük çıkması puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini ortaya koymaktadır.

Normallik konusunda başvurulan bir başka yöntem de çarpıklık katsayısının z–istatistiğine dönüştürülmesidir, bu değer çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi yoluyla elde edilir (Büyüköztürk, 2020; Taşpınar, 2017). Aşağıda Tablo 6'da faktör düzeylerinin basıklık çarpıklık değerleri yer almaktadır. Sırasıyla saydamlık için z çarpıklık ve basıklık –2.05, 2.11; yarı saydam düzey için z çarpıklık ve basıklık 0.03, –1.45; opak düzey için 0.69, –0.64 olarak hesaplanmıştır. Yarı saydam ve opak düzey için değerler 1,96'dan küçük (SPSS'de

güven düzeyi 0.05'e göre oluşturulur, bkz. Taşpınar, 2017, s.40) olduğu için dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Saydam için z çarpıklık ve basıklık değerlerine göre dağılım normalden sapma göstermektedir ancak bu değer dağılımın normalliği testlerinden sadece biridir. Kolmogorov–Smirnov hipotez testi sonucu tüm düzeylerde dağılımın normal olduğu belirlenmiştir.

ANOVA için diğer bir varsayım olan her bir örneklem için varyansların eşitliği gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020; Taşpınar, 2017). Bunun için Levene testi yapılmış, sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Saydamlık için Varyansların Homojenliği Testi

	Levene' s Test	sd 1	sd 2	P
Ortalama Temelli	1.671	2	27	.207
Medyan Temelli	1.618	2	27	.217
sd ile Düz.Medyan	1.618	2	24.030	.219
Düz. Ort. Temelli	1.662	2	27	.209

Görüldüğü gibi Levene testi değeri güven aralığı düzeyi olan 0.05'ten oldukça yüksek değerdedir. Grupların dağılımlarından elde edilen varyansların homojenliği açısından gruplar arasında anlamlı fark yoktur. Dolayısıyla parametrik test olan tek yönlü ANOVA kullanılabilir.

Tablo 8

Saydamlık Düzeyine Göre ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büy. η^2
Gruplararası	.431	2	.216	4.550	.020	0.252
Grupları içi	1.279	27	.047			
Toplam	1.710	29				

Tablo 8'de görüldüğü üzere saydam, yarı saydam ve opak kategorilerdeki maddelerin puanları arasındaki fark değeri $p = .020$ bulunmuş, bu değer 0.05'ten daha düşük olduğu

için maddelerin saydıamlık düzeylerine göre aralarında anlamlı bir fark vardır $F(2, 27)=4.55$, $p < .02$. Bölümler arası farkların hangi düzeyler arasında olduğu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre saydam ($\bar{X} = .66$) ve yarı saydam ($\bar{X} = .56$) bölümde puanların opak ($\bar{X} = .37$) bölümden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu farkın testin hangi bölümleri arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testi (Post hoc.) sonuçlarının da yorumlanması gerekmektedir (Taşpınar, 2017). Test bölümlerindeki soru sayısı ve örneklem büyüklüğü eşit olduğundan çoklu karşılaştırma için Tukey HSD testi kullanılmış; sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Testi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

Saydıamlık	(Saydıamlık	Ortalama Fark	Std. Hata	<i>p</i>
Saydam	Yarısaydam	.10500	.09735	.535
	Opak	.29000*	.09735	.016
Yarısaydam	Saydam	-.10500	.09735	.535
	Opak	.18500	.09735	.158
Opak	Saydam	-.29000*	.09735	.016
	Yarısaydam	-.18500	.09735	.158

Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre iki karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır: saydam–yarısaydam ($p = .53$), yarı saydam–opak ($p = .15$). Opak–saydam karşılaştırması ise $p = .01$ bulunarak istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak saydam–yarısaydam ve yarı saydam–opak karşılaştırmalarındaki sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da saydam, yarı saydam ve opak eşdizimli sözcükler arasında farkın olduğunu göstermektedir. Öyleki opak–saydam birliktelikler arasındaki fark, yarı saydam–opak birliktelikler arasındaki farktan büyüktür. Bu durum ad–eylem birlikteliklerinde saydıamlıktan opağa doğru öğrencilerin performanslarında gelişimin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Revier (2009) de geliştirdiği testte yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite 1. sınıf öğrencilerinin saydam–yarı saydam ve yarı saydam–opak kategorideki performansları için anlamlı fark bulamamış; bu durumu öğrencilerin yarı

saydam eşdizimli sözcük bilgilerinin saydam eşdizimli sözcük bilgisi düzeyine ulaştığı biçiminde yordamıştır. Smith (2014) tek dilli 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle geliştirdiği testin genel olarak öğrencilerin saydam, yarı saydam ve opak kategorideki performanslarında anlamlı farklılık elde etmiş ancak 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının karşılaştırılmasında 5. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerine göre opak maddelerde daha yüksek performans gösterirken saydam ve yarı saydam maddeler için farklılık göstermediğini bulgulamıştır. Bu sonuçlar bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermekte olup öğrencilerin saydamlıktan opaklığa doğru ad–eylem eşdizimli sözcük bilgilerinin geliştiği düşüncesini desteklemektedir.

Son olarak saydamlığın öğrenci puanlarında ne kadar etkili olduğunu belirlemek için etki büyüklüğü değeri olan eta kare $\eta^2 = \frac{KT_{\text{gruplararası}}}{KT_{\text{toplamlı}}}$ formülü kullanılarak (Büyüköztürk, 2020) hesaplanmıştır. Buna göre $\eta^2 = 0.252$ bulunmuştur. Bu değer ile bağımsız değişken saydamlığın bağımlı değişken olan öğrencilerin ad–eylem eşdizimli sözcük performanslarında etkisi olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle öğrencilerin Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %25'inin saydamlığa bağlı olduğu ifade edilebilir.

Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin eşdizimli sözcük bilgileri ile okuma anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2017) tarafından geliştirilen Okuma Anlama Testi kullanılmıştır. Testte sorular çıkarım, önermeler arası ilişkiler, ana düşünce, yüzey metin ve başlığa yönelik olup, açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru/yanlış ve boşluk doldurma türünde 30 sorudan oluşmaktadır. Sorular 0–2 arasında puanlamakta, en çok 36 alınabilmektedir. Çalışmada kullanılması için bu testin seçilme nedeni ise Ülper vd. (2017) tarafından belirtildiği gibi geçerlilik ve güvenilirlik hesaplamalarının yapılmış olması, farklı soru türlerini içermesi, büyük örnekleme sahip olması, farklı sınıf düzeylerinde kullanılabilir olması ve Türkiye'nin farklı bölgelerinden örneklem içermesi nedeniyle ülke genelinde uygulanabilirliğinin olmasıdır.

Toplam 368 okuma anlama testi uygulanmış, 20 test, eksik olması nedeniyle geçersiz sayılmıştır. Testin puanlaması Ülper vd. (2017) tarafından belirtilen ölçütlere göre araştırmacı tarafından yapılmış; puanlanan testlerin yaklaşık %10 ($n = 40$) bir Türkçe öğretmeni tarafından ayrıca okunup puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirliği belirlemek için Kappa istatistiği kullanılmış; $\kappa = .759$ uyumun gücü önemli düzeyde (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017) uyumlu bulunmuştur.

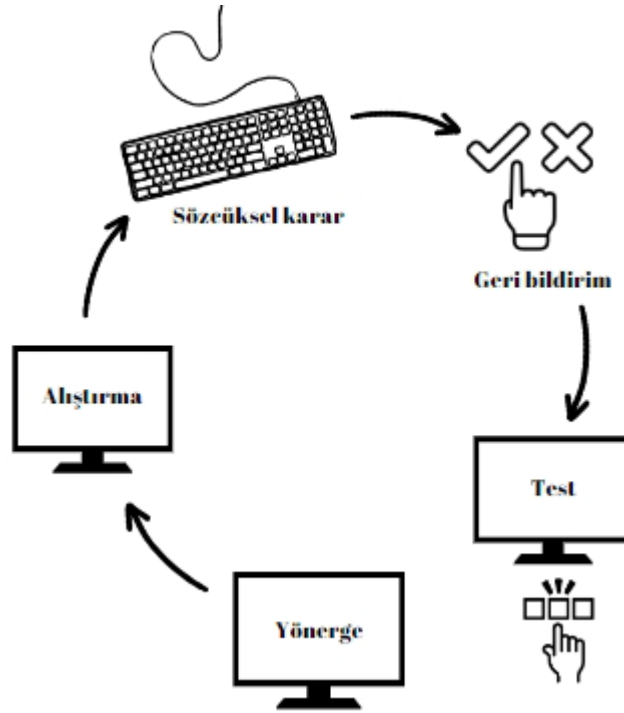
Sözcüksel Karar Verme Görevi

Sözcük edinimine ilişkin anlayışlarımızın yalnızca üretim verisine dayanması doğru olmayacağından (Arnon, 2021); dilin hem anlamada hem de üretimde işlenmesi, dil edinimi için temel olduğundan (Christiansen ve Chater, 2016) öğrencilerin eşdizimli sözcük bilgilerini ölçmek için üretim odaklı, tümce tamamlama görevi olan Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testinin yanı sıra sözcüksel karar (lexical decision task) görevi uygulanmıştır. Anlambilim ve yazım arasındaki etkileşim sözcüksel karar verme görevlerinde kendini gösterirken, anlambilim ve fonoloji arasındaki etkileşim, adlandırma (naming) görevlerinde kendini gösterir. Sözcüksel bir karar verme süreci, esas olarak yazım birimleri içindeki etkinlik tarafından yönlendirilirken, adlandırma görevi esas olarak fonolojik birimler içindeki etkinliğe dayanmaktadır (Stephen J. Lupker, 2005, s.54). Buradan hareketle Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testinde eşleştirilmesi beklenen sözcüklerin öğrenciler tarafından nasıl işlendiklerini; anlamsal saydamlığın ve sözcük sıklıklarının sözcük işleme yükü oluşturup oluşturmadığını belirlemek için sözcüksel karar verme görevlerinden (lexical decision task) anlamsal karar görevi (semantic judgment task) (Jiang, 2012) uygulanmıştır. Bu görevle öğrencilerin okudukları eşdizimlilere verdikleri tepkilerin zamanını (reaction time) ve hata oranlarını (error rate) belirleyerek farklı anlamsal değer taşıyan eşdizimli sözcüklerin nasıl işlendiğini betimlemek amaçlanmıştır. Bunun için PsychoPy’da (Peirce vd., 2019) yazılımıyla görev hazırlanmış, oluşturulan görev saydam ($n = 10$), yarı saydam ($n = 10$), opak ($n = 10$) ad–eylem eşdizimli sözcüğü ve güvenilirliği sağlamak amacıyla uyumsuz ad–eylem birlikteliklerini ($n = 30$) içermektedir. Ayrıca teste hazırlamak amacıyla doğru veya

yanlış tuşlama yaptıklarına dair geribildirim aldıkları 10 uyumlu, 10 uyumsuz ad-eylem birlikteliklerini içeren alıştırma aşaması bulunmaktadır. Sözcüksel bir karar verme sürecinin akış diyagramını görseli Şekil 3'te sunulmaktadır.

Şekil 3

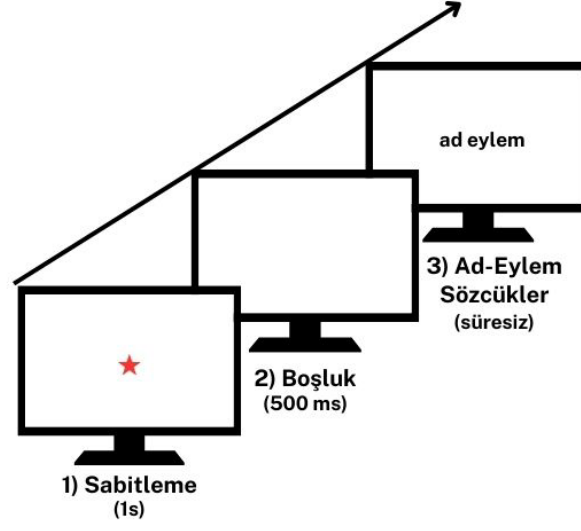
Sözcüksel Karar Görevi Akış Diyagramı



Çalışma okullardaki bilişim sınıflarında ve Z kütüphanelerde, PsychoPy'ın (Peirce vd., 2019) deneylerin çevrimiçi uygulanmasına sağlayan WEB sitesi (<https://pavlovia.org/>) aracılığıyla öğretmen gözetiminde, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Görevde öğrencilerden sözcükleri okuyup mümkün olan en kısa sürede ve en doğru biçimde uyumlu sözcük birlikteliklerinde “d” tuşuna, uyumsuz olanlarda ise “y” tuşuna basmaları istenmiştir. Sözcüksel karar testinin sunumunun somutlaşması için oluşturulan görsel Şekil 4'te verilmektedir.

Şekil 4

Sözcüksel Karar Görevinin Sunumu



Alıştırma aşamasından sonra katılımcılara dinlenmeleri ve esas teste hazırlanmaları için zaman verilmiştir. Katılımcılar, tüm uygulamayı ortalama 7–10 dakikada tamamlamışlardır.

Bölüm 4

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında araştırma problemlerinin numaralarına göre öncelikle bulgular sunulacak, ardından bulgulara ilişkin tartışma yine araştırma problemlerinin numaralarına göre başlıklar altında ele alınacaktır.

Okuduğunu Anlama Becerisi ile Ad-Eylem Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişki

Çalışmanın 1.1. ve 1.2. araştırma problemleri doğrultusunda iki farklı gruptan veri toplanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile ad-eylem eşdizimli sözcük bilgileri arasındaki incelemek üzere 199 öğrencinin (kız, erkek) katıldığı birinci gruba Okuduğunu Anlama Testi (OAT) (Ülper vd., 2017) ve Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Testi uygulanmıştır. 12 öğrencinin verileri, testlerin eksik olması veya bir teste katılan öğrencinin ikinci teste katılmaması nedeniyle veri setinden çıkarılmıştır. Okuduğunu anlama ve ad-eylem eşdizimli sözcük bilgisi arasındaki ilişki analizi için öncelikle dağılımın normalliği testi yapılmıştır. Çıkan sonuçlara göre Kolmogorow–Smirnow testi sonuçlarına göre Okuduğu Anlama Testinden (Ülper vd., 2017) elde edilen veriler $p = 0,05$ güven düzeyine göre daha düşük düzeyde ($p = .002$) ve Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testinden elde edilen veriler $p = 0,05$ güven düzeyine göre daha yüksek ($p = .054$) düzeydedir. Dağılımın normalliğini sağlayabilmek adına 6 uç değer (bir 5 puan, iki 27 puan, üç 26 puan) çıkarılıp 181 katılımcının verileriyle tekrar dağılımın normalliği testi yapılmıştır. Sonuçlara göre Okuduğu Anlama Testinden (Ülper vd., 2017) elde edilen veriler $p = 0,05$ güven düzeyine göre daha düşük düzeyde ($p = .003$) ve Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testinden elde edilen veriler $p = 0,05$ güven düzeyine göre daha yüksek ($p = .200$) düzeydedir. Puanların normal dağılımı sağlanamadığı için nonparametrik olan Spearman Sıra Farkları Korelasyonu ile ilişki analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Okuduğu Anlama Testi ile AESB Testi Arasındaki İlişkinin Spearman'ın Sıra Farkları

Korelasyonu Analizine Göre Sonuçları

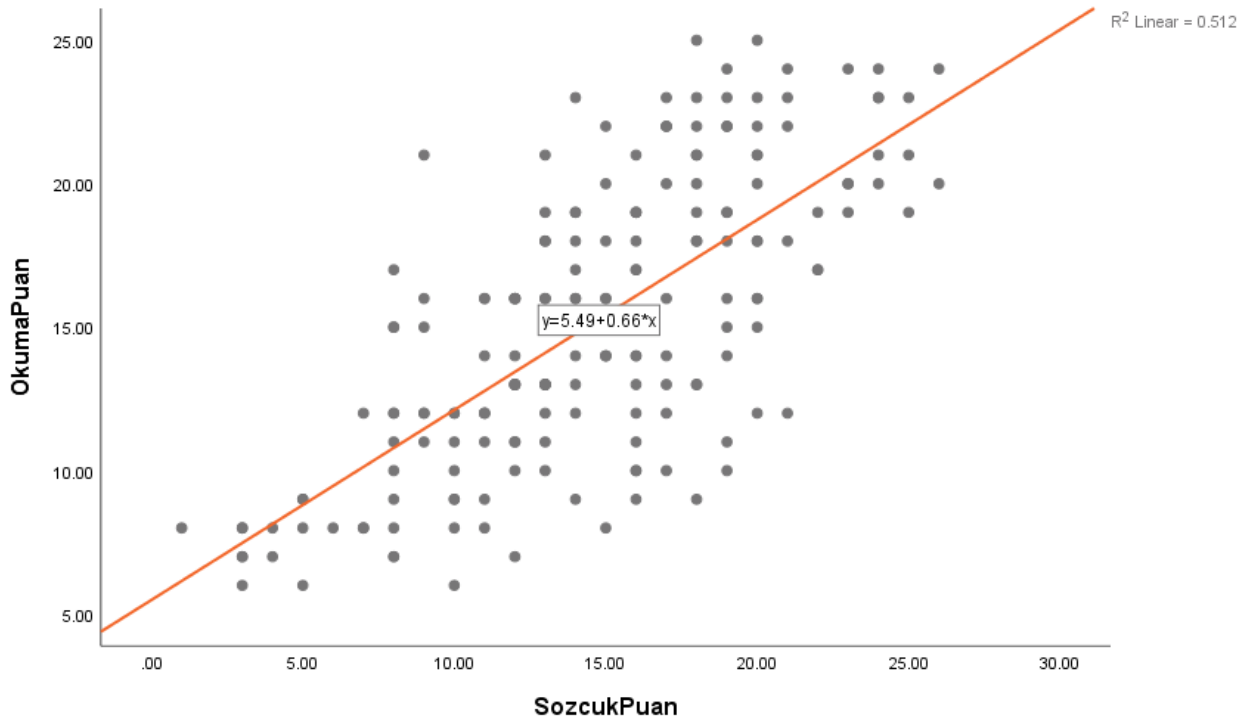
Değişken	n	Ort.	SS	1	2
1. Okuduğunu anlama	181	6.33	.57	---	.706*
2. Ad-eylem eşdizimli sözcük bilgisi	181	6.33	3.21	.706*	---

* $p < .001$

Tablo 10'a göre Spearman'ın Sıra Farkları Korelasyonu analizine göre 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile ad-eylem eşdizimli sözcük bilgisi arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. $r_{\text{spearman}} = .706$, $p < .001$. Bir başka deyişle öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arttıkça anlamlı bir şekilde ad-eylem eşdizimli sözcük bilgisi de artmaktadır. İlişkinin saçılım grafiği Şekil 5'te paylaşılmaktadır.

Şekil 5

Okuduğu Anlama Testi ile AESB Testi Arasındaki İlişkinin Saçılım Grafiği



İkinci olarak 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile ad-eylem eşdizimli sözcük bilgileri arasındaki ilişki, OAT puanları ve Sözcüksel Karar Verme Görevinden elde edilen tepki süreleri ile incelenmiştir. Bu doğrultuda birinci gruptaki katılımcılardan farklı olarak 169 öğrenciyle Okuduğu Anlama Testi (Ülper vd., 2017) ve 185 öğrenciyle Sözcüksel Karar Verme Görevi uygulanmıştır. 8 öğrencinin Okuduğunu Anlama Testinde eksik sayfalar bulunduğu için analizlere dâhil edilmemiştir. Aynı gruba testin ve görevin farklı saatlerde uygulanması, Sözcüksel Karar Verme Görevi sırasında WEB sitesinde (<https://pavlovia.org/>) hatanın gerçekleşmesi ve yanıtların kaydedilmemesi nedeniyle, Sözcüksel Karar Verme Görevi sonuçlarıyla ayrıca analizler yapılacağı için ek olarak 19 katılımcı daha Sözcüksel Karar Verme Görevine katılmış ancak okuma testini çözmemiştir.

Tepki süresi verileri birçok yönden diğer verilerden ayrılmaktadır. Bu farklılıklardan en önemlisi yanlış ve doğru yanıtların tepki sürelerinin ayrıştırılmasıdır (Jiang, 2012,s.68). Bu nedenle diğer çalışmalarda (Gyllstad ve Wolter, 2016; Wolter ve Yamashita, 2018 Öksüz, 2019; Zhao vd. 2021) olduğu gibi yalnızca doğru yanıtların tepki süreleri dikkate alınmıştır. Ayrıca Gyllstad ve Wolter (2016), Wolter ve Yamashita, (2018), Öksüz (2019) tarafından yapılan çalışmalarda olduğu gibi 450 milisaniyeden hızlı 4.000 ms aşan tepki süreleri veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca tepki süresi çalışmalarında Jiang'ın (2012) da belirttiği gibi yüksek hata oranına sahip katılımcıların çıkarılması konusunda karar verilmektedir. Bu araştırmada, bazı çalışmalarda (Jackson, 2008; Jackson ve Dussias, 2009; Traxler ve Tooley, 2008) olduğu gibi %70 ve üzeri doğruluk oranına sahip katılımcıların ($n = 96$) tepki süreleri ilişki analizine dâhil edilmiştir.

Kolmogorow–Smirnow testi sonuçlarına göre Okuduğu Anlama Testinden (Ülper vd., 2017) elde edilen veriler $p = 0,05$ güven düzeyine göre daha düşük düzeyde ($p = .014$) ve Sözcüksel Karar Verme Görevinden elde edilen tepki süreleri, $p = 0,05$ güven düzeyine göre daha yüksek ($p = .200$) düzeydedir. OAT puanları da normal dağılım göstermediği için OAT ile Sözcüksel Karar Verme Görevinden elde edilen tepki süreleri, Spearman'ın Sıra

Farkları Korelasyonu kullanılarak analiz edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11

Okuduğu Anlama Testi ile Tepki Süreleri Arasındaki İlişkinin Spearman’ın Sıra Farkları Korelasyonu Analizine Göre Sonuçları

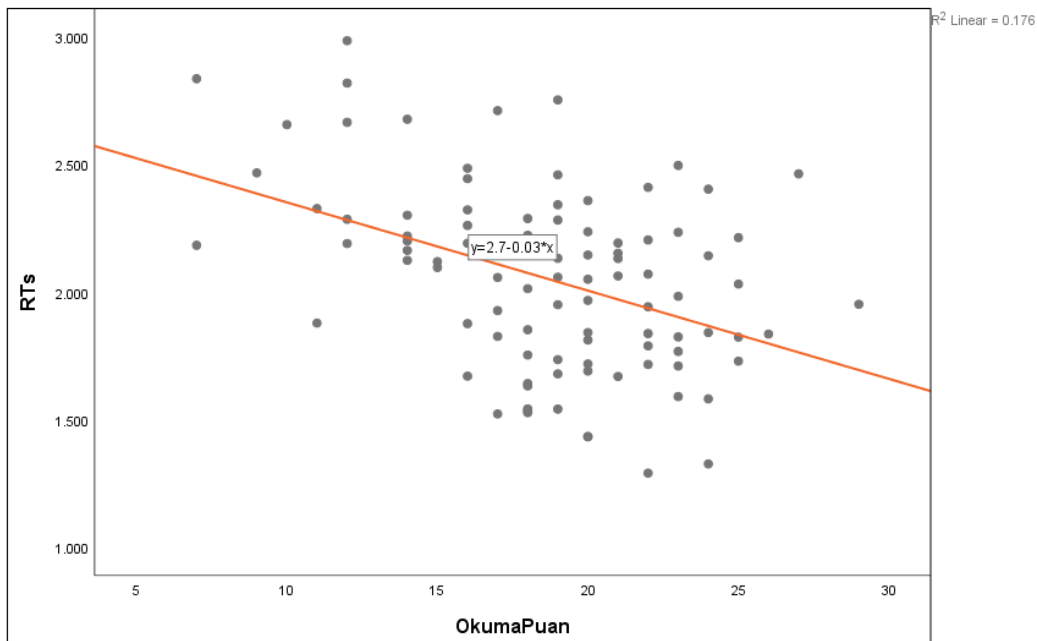
Değişken	n	Ort.	SS	1	2
1. Tepki süresi	96	2.050	.36	---	-.366*
2. Okuduğunu Anlama Testi	96	18.70	4.36	-.366*	---

* $p < .001$

Spearman’ın Sıra Farkları Korelasyonu analizine göre 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile ad–eylem eşdizimli sözcüklere verdikleri tepki süreleri arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. $r_{\text{spearman}} = -.366$, $p < .001$. Bir başka deyişle 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arttıkça ad–eylem eşdizimli sözcüklere verdikleri tepki süreleri kısalmaktadır. Bu durum katılımcıların okuduğunu anlama becerileri arttıkça eşdizimli sözcükleri işleme süresinin kısaldığını göstermektedir. İlişkinin saçılım grafiği Şekil 6’da sunulmaktadır.

Şekil 6

Okuduğu Anlama Testi ile Tepki Süreleri (RTs) Arasındaki İlişkinin Saçılım Grafiği



Sözcüksel Karar Verme Görevinden elde edilen yanıtların puanlarıyla AOT puanları arasındaki ilişki de ayrıca incelenmiştir. Sözcüksel Karar Verme Görevinde yanıtların kaydedilmesinde yaşanan sorunlar nedeniyle 156 katılımcının verileri Spearman'ın Sıra Farkları Korelasyonu kullanılarak analiz edilmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 12

Okuduğu Anlama Testi ile Doğruluk Oranı Arasındaki İlişkinin Spearman'ın Sıra Farkları Korelasyonu Analizine Göre Sonuçları

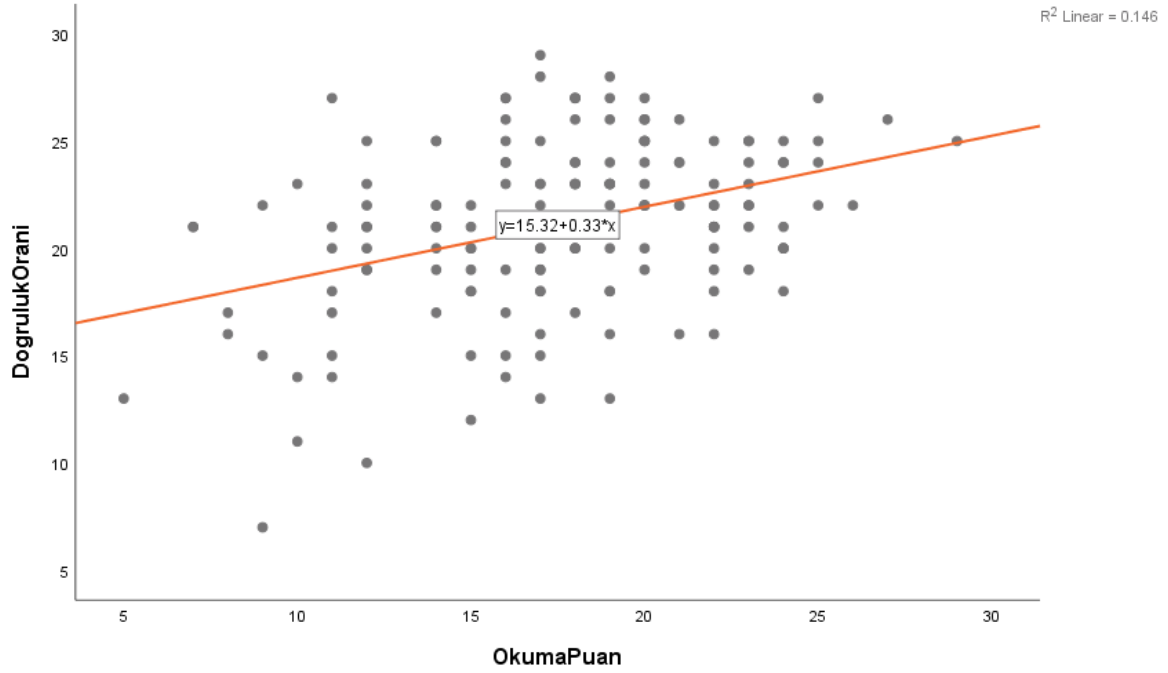
Değişken	n	Ort.	SS	1	2
1. Doğru yanıtlar	156	21.15	3.95	---	.355*
2. Okuduğunu Anlama Testi	156	17.63	4.57	.355*	---

* $p < .001$

Spearman'ın Sıra Farkları Korelasyonu analizine göre 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile Sözcüksel Karar Verme Görevindeki toplam doğru yanıtları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. $r_{\text{spearman}} = .355$, $p < .001$. Bir başka deyişle 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arttıkça Sözcüksel Karar Verme Görevinde ad-eylem eşdizimli sözcükleri bilgileri de artmaktadır. İlişkinin saçılım grafiği Şekil 7'de sunulmaktadır.

Şekil 7

Okuduğu Anlama Testi ile Sözcüksel Karar Verme Görevindeki Doğru Yanıtlar Arasındaki İlişkinin Saçılım Grafiği



Cinsiyet ve Okuma Sıklığına Göre Fark ve İlişki Analizleri

Araştırma problemlerinden 1.3 ve 1.4'te 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ad–eylem eşdizimli sözcük bilgileri, okuma sıklığı ve cinsiyet bağımlı değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği sorgulanmaktadır. Bu doğrultuda fark testleri yapılmıştır. Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testinden elde edilen veriler bağımlı değişkenler analize alınmaksızın bakıldığında normal dağıldığı için bu testten elde edilen verilerle parametrik fark testleri yapılmıştır. Okuduğu Anlama Testinden elde edilen veriler normal dağılmadığı için nonparametrik testler kullanılmıştır. Bu nedenle testlerden elde edilen veriler okuma sıklığı ve cinsiyet bağımlı değişkenleri açısından ayrı ayrı analiz edilmiştir.

İlk olarak cinsiyet ve okuma sıklığı açısından Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgi Testi puanları ele alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle 5. sınıf öğrencilerinin okuma sıklıklarına göre Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgi Testinden elde edilen başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analiziyle (ANOVA) incelenmiş; çıkan sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Okuma Sıklığına Göre Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgi Testi Puanlarının Farkı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Düz. η^2
Gruplararası	443.169	2	221.58	8.162	.000	.086
Gruplarıçi	4696.558	173	27.148			
Toplam	5139.727	175				

Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgi Testi puanları Kolmogorow–Smirnow testi ile analiz edilmiş ve dağılımların normal olduğu belirlenmiştir ($K-S_{1Grup} = 0.83$, $p = 0.159 > 0.05$; $K-S_{2Grup} = 0.86$, $p = 0.131 > 0.05$; $K-S_{3Grup} = 0.151$, $p = 0.204 > 0.05$). Ölçümlerin varyanslarının homojenliği de Levene testi ile incelenmesi sonucunda varyansların homojen olduğu bulunmuştur. Bu incelemeler sonucunda parametrik test varsayımları sağlanmış ve tek yönlü varyans analizi sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur $F(2, 173) = 8.162$, $p < 0.001$. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmış; 1 ve 3. Grup ($p < 0.001$), 2 ve 3. Grup ($p = 0.02$) arasında anlamlı fark bulunup; 1 ve 2. grup ($p = .275$) arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna göre grupların ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalaması 1. grupta ($\bar{X} = 15.69$) daha sonra 2. grup ($\bar{X} = 14.32$) ($\bar{X} = 15.69$) son olarak 3. grupta ($\bar{X} = 10.55$) bulunmaktadır. Etki büyüklüğü analizine göre ise okuma sıklığının ad-eylem eşdizimli sözcük bilgisi üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olan bir değişken olduğu belirlenmiştir ($\eta^2 = 0.086$). Bir diğer deyişle okuma sıklığı ad-eylem eşdizimli sözcük bilgisindeki toplam varyansın %08'ini açıklamaktadır.

Okuma sıklığı, Tok vd.'nin (2015) çalışmalarında belirtildiği okur tipleri ve okunan kitap sayıları dikkate alınarak gibi dört kategoriye ayrılmıştır. Buna göre okuma sıklığının etiketleri ve gruplardaki katılımcı sayıları Tablo 14'te gösterilmektedir. Dördüncü etiket olan “kitap okumuyorum” grubunda 5 katılımcı olması nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Bu grubun çıkarılması durumunda normal dağılım etkilenmemiştir.

Tablo 14

Okuma Sıklığına Göre AESB Katılımcı Sayıları

Okuma Sıklığı Grup Kodu	Etiket Değeri	N
Okuma Sıklığı 1	Bir ayda iki veya daha çok kitap	93
2	Bir ayda bir kitap	63
3	İki ayda bir kitap	20

Katılımcıların cinsiyetlerine göre ad-eylem sözcük bilgilerinin farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t testinin kullanılmamasının nedeni kız ve erkek grupları için ayrı ayrı hesaplanan normal dağılım testine göre erkek grubunda puanlar normal dağılırken kız cinsiyet grubunun puanlarının normal dağılmamasıdır ($K-S_{Kız} = 0.111$, $p = 0.008 < 0.05$; $K-S_{Erkek} = 0.081$, $p = 0.182 > 0.05$). Shapiro Wilk (S-W) testine göre her iki grubun puanları normal dağılsa da örneklem büyüklüğü $n > 50$ olduğu için Kolmogorow–Smirnow testi dikkate alınmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ad-eylem sözcük bilgilerinin karşılaştırılması Tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 15

Cinsiyete Göre Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgi Testi Puanlarının Farkı

Cinsiyet	Ort.	N	Medyan	U Değeri	p
Kız	16.24	90	17	2611.0	.000*
Erkek	12.89	91	13		
Toplam	14.55	181	15		

* $p < 0.001$

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre kız ve erkek cinsiyetleri açısından 5. Sınıf öğrencilerinin ad-eylem sözcük bilgilerinin anlamlı bir şekilde farklılık ($U = 2611.0$, $p < .001$) gösterdiği; kız öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X} = 16.24$) erkek öğrencilerininkine ($\bar{X} = 12.89$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

İkinci olarak cinsiyet ve okuma sıklığı açısından OAT puanları ele alınmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi bağımsız değişkenler hesaplamaya alınmaksızın yapılan normal dağılım testine göre öğrencilerin Okuduğu Anlama Testi puanları normal dağılım göstermemektedir. Dolayısıyla nonparametrik testler kullanılmıştır. Öncelikle okuma sıklığı açısından Okuduğu Anlama Testi puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Kitap

okumuyorum kategorisinde yalnızca beş öğrenci olduğu için bu kategori analizden çıkarılmıştır. Bu doğrultuda yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 16'da paylaşılmaktadır.

Tablo 16

Okuma Sıklığına Göre Okuduğu Anlama Testi Puanları Arasında Fark

	Ort.	N	S.O.	Medyan	sd	H-Test	p
Bir ayda iki veya daha çok kitap	16.76	93	103.67	17		38.296	.000*
Bir ayda bir kitap	15.00	63	85.83	13	2		
İki ayda bir kitap	9.15	20	26.38	9			
Toplam	14.55	176		15			

* $p < 001$

Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre okuma sıklığı açısından okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testi (Dunett C) kullanılmıştır. “Bir ayda iki veya daha çok kitap” okuyanlar ($\bar{X}=16.76$) ile “bir ayda bir kitap” okuyanlar ($\bar{X}=15.00$) arasındaki fark karşılaştırmasına göre “bir ayda iki veya daha çok kitap” okuyan lehine 1.76 ortalama fark bulunmaktadır. “Bir ayda iki veya daha çok kitap” okuyanlar ($\bar{X}=16.76$) ile “iki ayda bir kitap” okuyanlar ($\bar{X}=9.15$) arasındaki fark karşılaştırmasına göre de “bir ayda iki veya daha çok kitap” okuyan lehine 7.61 ortalama fark bulunmaktadır. “Bir ayda bir kitap” okuyanlar ($\bar{X}=15.00$) ile iki ayda bir kitap” okuyanlar ($\bar{X}=9.15$) arasındaki fark karşılaştırmasına göre ise “bir ayda bir kitap” okuyanlar lehine 5.85 ortalama fark bulunmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre OAT puanları arasında karşılaştırma yapmak için Mann Whitney U testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 17

Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Testi Puanları Arasında Fark

Cinsiyet	Ort.	N	Medyan	U Değeri	p
Kız	17.07	90	18	2284.500	.000*
Erkek	13.22	91	13		
Toplam	15.13	181	15		

* $p < .001$

Kız ve erkek cinsiyetleri açısından Mann Whitney U testi sonuçlarına göre 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları anlamlı bir şekilde farklılık ($U = 2284.500$, $p < .001$) gösterdiği; kız öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X} = 17.07$) erkek öğrencilerin ortalamasına ($\bar{X} = 13.22$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sözcüksel Karar Verme Görevi Verilerinin Analizi

Bu başlıkta 1.4 ve 1.5. araştırma sorularına yönelik yapılan incelemelerin bulgularına yer verilecektir. Yukarıda da belirtildiği gibi tepki süresi verileri farklı şekilde ele alınmakta, analizler yapılmadan veriler temizlenmektedir. Bu doğrultuda benzer çalışmalarda (Gyllstad ve Wolter, 2016; Wolter ve Yamashita, 2018 Öksüz, 2019; Zhao vd. 2021) olduğu gibi yalnızca doğru yanıtların tepki süreleri dikkate alınmış, yanlış yanıtların tepki süreleri silinmiştir. Ayrıca Gyllstad ve Wolter (2016), Wolter ve Yamashita, (2018), Öksüz (2019) tarafından yapılan çalışmalarda olduğu gibi 450 milisaniyeden hızlı 4.000 ms aşan tepki süreleri veri setinden çıkarılmıştır. Bunun nedeni ise bir sözcüğün bir bağlamda ya da söylemde anlamının yapılandırılmasının yaklaşık 350 ms olmasıdır (Kintsch, 1998). Ayrıca tepki süresi çalışmalarında Jiang'ın (2012) da belirttiği gibi yüksek hata oranına sahip katılımcıların çıkarılması konusunda karar verilmektedir. Bu çalışmada, bazı çalışmalarda (Jackson, 2008; Jackson ve Dussias, 2009; Traxler ve Tooley, 2008) olduğu gibi %70 ve üzeri doğruluk oranına sahip katılımcıların ($n = 96$) tepki süreleri fark analizlerine dâhil edilmiştir. Bu başlık altında 5. sınıf öğrencilerinin okuma sıklığı, cinsiyet bağımlı değişkenleri açısından ortalama tepki sürelerinin değişip değişmediği ele alınmıştır. Son olarak ad-eylem eşdizimli sözcüklere verilen ortalama tepki sürelerinin saydamlığa ve birlikte bulunma sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öncelikle okuma sıklığı ile ortalama tepki süreleri arasında fark ele alınmış; bunun için ilk olarak okuma sıklığı gruplarına göre ortalama tepki sürelerinin normal dağılımına bakılmıştır. Ortalama tepki süreleri Kolmogorow–Smirnow testi ile analiz edilmiş ve dağılımların normal olduğu belirlenmiştir ($K-S_{1Grup} = 0.69$, $p = 0.200 > 0.05$; $K-S_{2Grup} = 0.106$, $p = 0.200 > 0.05$; $K-S_{3Grup}$

=0.258, $p = 0.175 > 0.05$). Ancak üçüncü grup okuma sıklığında (iki ayda bir kitap) yalnızca yedi katılımcı olduğu için bu katılımcılar çıkarılıp tekrar normal dağılım testi yapılmış; dağılımların normal olduğu belirlenmiştir ($K-S_{1Grup} = 0.69$, $p = 0.200 > 0.05$; $K-S_{2Grup} = 0.106$, $p = 0.200 > 0.05$). Okuma sıklığına göre tepki sürelerinin ANOVA sonuçları Tablo 18'de sunulmaktadır.

Tablo 18

Okuma Sıklığına Göre Tepki Süresi Arasındaki Fark

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplararası	0.020	1	0.020		
Gruplariçi	11.92	87	0.137	0.145	0.705
Toplam	11.946	88			

Ölçümlerin varyanslarının homojenliği de Levene testi ile incelenmesi sonucunda varyansların homojen olduğu bulunmuştur. Bu incelemeler sonucunda parametrik test varsayımları sağlanmış ve tek yönlü varyans analizi sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür $F(1, 145) = 2.833$, $p < 0.705$.

Cinsiyet ile ortalama tepki süreleri arasında fark analizi bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Ortalama tepki süreleri cinsiyete göre Kolmogorow–Smirnow testi ile analiz edilmiş ve dağılımların normal olduğu belirlenmiştir ($K-S_{Kız} = 0.174$, $p = 0.068 > 0.05$; $K-S_{Erkek} = 0.067$, $p = 0.200 > 0.05$). Cinsiyete göre tepki sürelerinin t testi sonuçları Tablo 19'da sunulmaktadır.

Tablo 19

Cinsiyete Göre Tepki Süresi Arasındaki Fark

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Erkek	73	1.986	0.41	94	-0.877	
Kız	23	2.070	0.34			0.387

Varyansların homojenliği için Levene testi 0.05 bulunmuş, varyansların eşitliği koşulu sağlanmamıştır. Bu nedenle eşit varyansın varsayılmaması durumundaki sonuçlar göz önüne alınmıştır. Cinsiyete göre ortalama tepki süreleri arasında anlamlı bir fark

olmadığı belirlenmiştir ($t_{(48)} = -0.877$; $p > 0.05$). Buna göre grupların tepki süreleri incelendiğinde kız öğrencilerin ortalama tepki süresi ($\bar{X}=2.070$) erkek öğrencilere ($\bar{X}=1.986$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sözcüksel Karar Verme Görevinde madde özelinde de analiz edilmiş; saydam yarı-saydam ve opak ad-eylem eşdizimli sözcükler arasında tepki sürelerinin değişip değişmediği irdelenmiştir. Sözcük temelli tepki süresi görevlerinde hece sayısı da tepki süresini etkileyeceği için Kovaryans (ANCOVA) analizi yapılarak hece sayısı değişkeni kontrol altına alınmıştır. Bunun için öncelikle saydımlığa göre ortalama tepki süreleri Kolmogorow–Smirnow testi ile analiz edilmiş ve dağılımların normal olduğu belirlenmiştir ($K-S_{\text{Opak}}=0.123$, $p =0.200>0.05$; $K-S_{\text{Yarı-Saydam}}=0.168$, $p =0.200>0.05$; $K-S_{\text{Saydam}}=0.146$, $p =0.200>0.05$). Kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20

Hece Sayısı Kontrol Altına Alındığında Saydımlığa Göre Düzeltilmiş Tepki Sürelerine İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

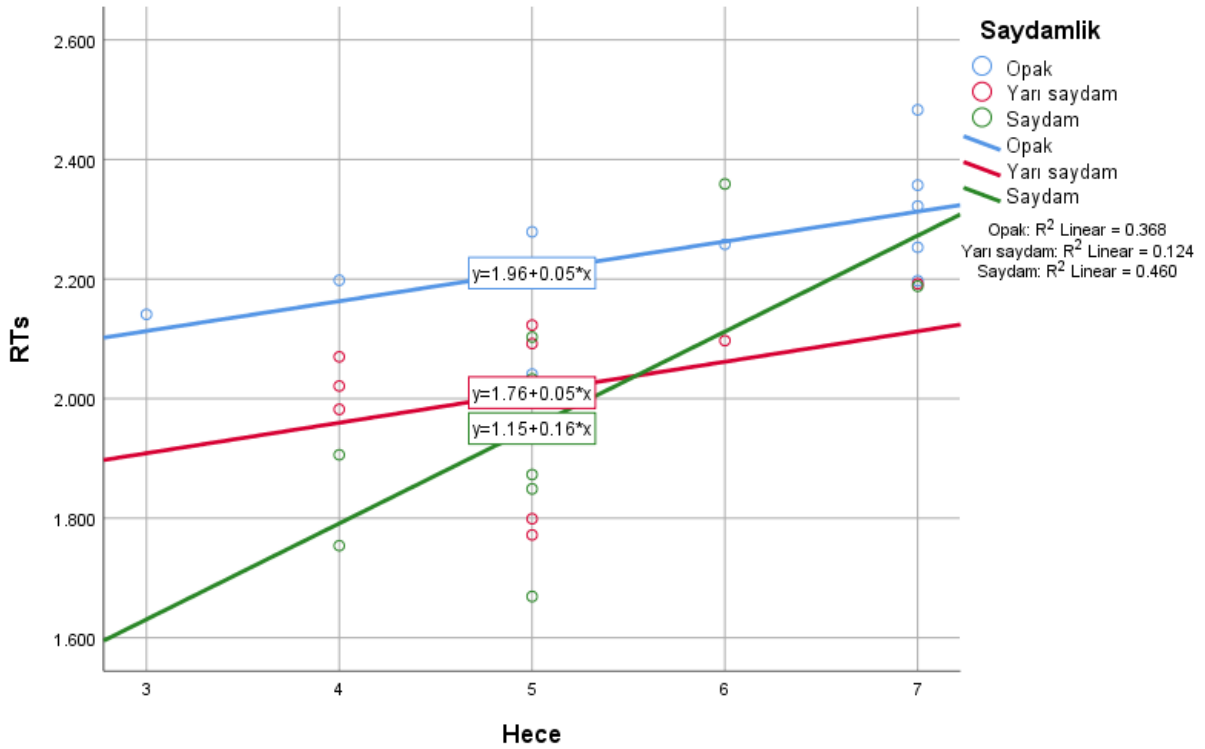
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	Fark Bonferroni	<i>p</i>	Etki Düz. η^2
Hece	0.180	1	0.180	9.236		0.005*	0.262
Saydımlık	3.421	3	1.140	58.425	1-2, 1-3	0.000**	0.871
Hata	0.508	26	0.020				
Toplam	130.595	30					

* $p < 0.05$, ** $p =0.001$

Tepki sürelerinin hece ve saydımlığa göre saçılım grafiği ise Şekil 8’de verilmektedir.

Şekil 8

Tepki Süresinin (RTs) Hece ve Saydamlığa Göre Saçılım Grafiği



Tablo 20'de görüldüğü üzere hece sayısı kontrol altına alındığında saydamlığa göre tepki sürelerine ilişkin düzeltilmiş ortalamalar arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ($F_{(3-26)}=58.425$; $p = 001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre opak ile yarı-saydam, opak ile saydam ad-eylem eşdizimli sözcüklere verilen tepki süreleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlara göre en yüksek tepki süresi, opak ad-eylem eşdizimli sözcüklerde ($\bar{X} = 2.217$), ardından yarı-saydam ad-eylem eşdizimli sözcükler ve ($\bar{X} = 2.032$), saydam ad-eylem eşdizimli sözcüklerdedir ($\bar{X} = 1.982$). Bu sonuçlara göre saydamlığın ad-eylem eşdizimli sözcük işlemlerinde bir işleme maliyeti oluşturduğu belirlenmiştir. Saydamlığın etki büyüklüğü $\eta^2 = 0.871$ gözlenmektedir. Hece değişkeni kontrol altına alındığında saydamlık bağımsız değişkeni yüksek düzeyde etkiye etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Saydamlığın katılımcıların yanıtlarında (error rate) fark oluşturup oluşturmadığı da irdelenmiştir. Bunun için katılımcıların eşdizimli sözcüklere verdikleri yanıtlar otomatik şekilde doğruysa 1 ile yanlışsa 0 olarak puanlanmış; her bir eşdizimli sözcüğe verilen

toplam puanlar hesaplanmıştır. Toplam puanlar, saydamlık kategorisine göre normal dağılmadığı için ($K-S_{Opak} = 0.190$, $p = 0.200 > 0.05$; $K-S_{Yarı-Saydam} = 0.155$, $p = 0.200 > 0.05$; $K-S_{Saydam} = 0.373$, $p = 0.001 < 0.05$) Kruskal-Wallis H testi kullanılarak yanıtların toplam puanları arasında saydamlığa göre karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 21'de sunulmaktadır.

Tablo 21

Saydamlığa Göre Doğru Yanıtlar Arasındaki Fark

	Ort.	N	S.O.	Medyan	sd	H-Test	p
Opak	100.10	10	9.65	112.50		9.242	.010*
Yarı-saydam	131.10	10	15.25	15.25	2		
Saydam	152.90	10		21.60			
Toplam	128.03	30					

* $p < 0.05$

Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre saydamlık açısından eşdizimli sözcüklere verilen yanıtların doğruluğu arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post hoc testi (Dunett C) kullanılmıştır. Opak eşdizimli sözcüklere verilen doğru yanıtların ortalaması ($\bar{X} = 100.10$) ile yarı-saydam eşdizimli sözcükler ($\bar{X} = 131.10$) arasındaki karşılaştırmasına göre yarı-saydam sözcükler lehine 31 ortalama fark bulunmaktadır. Opak eşdizimli sözcüklerin ortalaması ($\bar{X} = 100.10$) ile saydam sözcüklerin ortalaması ($\bar{X} = 152.90$) arasındaki karşılaştırmaya göre de saydam sözcükler lehine 52.80 ortalama fark bulunmaktadır. Yarı-saydam sözcükler ($\bar{X} = 131.10$) ile saydam ($\bar{X} = 152.90$) arasındaki karşılaştırmaya göre saydam sözcükler lehine 21.80 ortalama fark bulunmaktadır. Bu bulgular 5. Sınıf öğrencilerinin opak eşdizimli sözcükleri daha çok yanlış yaptıklarını göstermektedir.

Tepki süresi üzerinde sözcüklerin birlikte bulunma sıklıklarının da etki edeceği düşünülmektedir. Bunun için öncelikle saydamlığın kontrol altına alınması gerekmektedir. Çünkü opak, yarı-saydam ve saydam ad-eylem eşdizimli sözcükler belirlenirken yanlılık olmaması için farklı birlikte bulunma sıklığı düzeylerinde (düşük, orta ve yüksek) olmalarına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla birlikte bulunma sıklığı için yalnızca ANOVA yapılması doğru

sonuç vermeyecektir. Bu neden saydamlığın kontrol altına alındığı kovaryans analizi yapılmış; sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 22

Saydamlık Kontrol Altına Alındığında Birlikte Bulunma Sıklıklarına Göre Düzeltilmiş Tepki Sürelerine İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

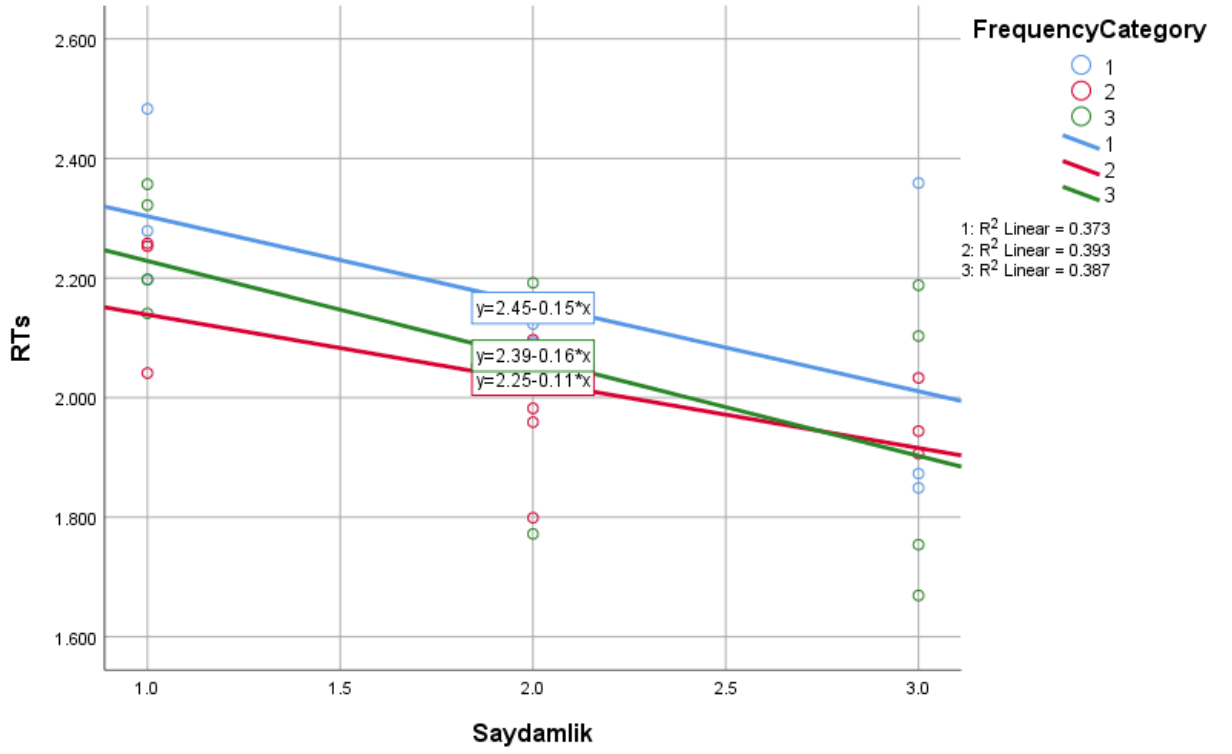
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	Fark Bonferroni	p	Etki Düz. η^2
Saydamlık	0.406	1	0.406	15.617		0.001*	0.375
Sıklık kategorisi	23.992	3	7.997	307.317	--	0.000**	0.973
Hata	0.677	26	0.026				
Toplam	130.595	30					

* $p < 0.05$, ** $p = 0.001$

Tabloda görüldüğü üzere saydamlık kontrol altına alındığında sıklık kategorilerine göre tepki sürelerine ilişkin düzeltilmiş ortalamalar arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ($F(3-26)=307.317$; $p = 0.001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Bonferroni testine göre sıklık düzeyi grupları arasında istatistiksel anlamlı ($p > 0.05$) fark bulunmamaktadır. Düzeyler arasında farka bakıldığında düşük sıklıktaki ad-eylem eşdizimli sözcükler en yüksek tepki süresine ($\bar{X}=2.157$), orta sıklıktakiler ($\bar{X}=2.027$), yüksek sıklıktakiler ise ($\bar{X}=2.066$) ortalamaya sahiptirler. Bu sonuçlara göre düşük ile orta, düşük ile yüksek sıklık arasında düşük sıklık aleyhine fark bulunmaktadır. Bir diğer deyişle düşük sıklıktaki ad-eylem eşdizimli sözcükler orta ve yüksek sıklıktakilere göre daha uzun işleme süresine sahiptir. Ancak beklendiği gibi orta ile yüksek sıklıktaki ad-eylem eşdizimli sözcükler arasında böyle bir ilişki bulunmamaktadır. Yüksek sıklıktaki ad-eylem eşdizimli sözcüklerin ortalama tepki süresi orta sıklıktakilere göre 0.39 ms daha uzundur. Tepki süresinin (RTs) sıklık kategorisine ve saydamlığa göre saçılım grafiği Şekil 9’da paylaşılmaktadır.

Şekil 9

Tepki Süresinin (RTs) Sıklık Kategorisine ve Saydamlığa Göre Saçılım Grafiği



Bu sonuçlara göre saydamlık kontrol altına alındığında düşük sıklıktaki ad-eylem eşdizimli sözcükler orta ve yüksek sıklıktakilere göre işleme maliyetine neden olduğu gözlenmektedir. Birlikte bulunma sıklığının etki büyüklüğü $\eta^2 = 0.973$ olup yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Tartışma

Tartışma bölümü bulgulardaki aynı başlıklarla aynı sırayı izleyerek ele alınacaktır.

Okuduğunu Anlama Becerisi ile Ad-Eylem Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkinin Yorumu

Çok sözcüklü birlikteliklerin bir işleme avantajı oluşturup oluşturmadığı problemi yetişkinlerle yapılan çalışmalarda (Arnon ve Snider, 2010; Siyanova-Chanturia vd., 2011; Tremblay vd., 2011) ve ikinci dil edinimi araştırmalarında (Cangır vd., 2017; Durrant ve Schmitt, 2010; Gyllstad ve Wolter, 2016; Sonbul, 2015; Wolter ve Gyllstad, 2013) yaygınlık kazanmış olmasına rağmen bu problemin çocuklarda incelenmesi (Bannard ve Matthews, 2008; Jiang, vd. 2020) oldukça kısıtlı kalmıştır. Anadili konuşucularının çok sözcüklü birliktelikleri ile okuma anlama becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda (Smith, 2014) da durum benzerdir. Bununla birlikte öğrencilerin sözcük bilgileriyle okuma becerileri arasında ilişkiyi sorgulayan çalışmaların (Hsueh Chao ve Nation, 2000; Nation, 2009) sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Oysaki Wray'in (2002) de belirttiği gibi çocuğun gerçek gelişim düzeyini ölçmek için sözcüklerin değil, birimleri sayılması önemlidir. Dolayısıyla çalışmada alanyazındaki bu boşluğa katkı sağlamak için, çocukların çok sözcüklü birliktelik bilgileri tümce tamamlama ve sözcüksel karar görevleriyle incelenerek bunun okuma anlama becerisiyle ilişkisi ele alınmıştır.

Ulaşılan bulgular ad-eylem eşdizimli sözcük bilgisi için tümce tamamlama görevi sonuçları ile okuduğunu anlama testi sonuçları arasında yüksek derecede pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bireylerin okuduğunu anlama becerileri ile sözcük bilgisi veya dağılımı arasında nedensel bir ilişki kurmak oldukça açık ve anlaşılabilir. Ülper (2021) bu nedensel bağı çeşitli varsayımlar açısından açıklamaktadır. Araçsalıcı varsayıma göre sözcük sayısı arttıkça daha iyi okur durumuna gelinebileceğini varsayılmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular bu varsayımı desteklemektedir: ad-eylem eşdizimli sözcük testinde bilinen eşdizimli sözcükler (testteki maddeler) arttıkça okuma anlama puanlarında da artış gözlenmekte; iki değişken arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Çok sayıda sözcük

veya eşdizimli sözcük bilmek, bunlarla ilgili okurun artalan bilgisini etkinleştirmesi ve yeni bilgileri eski bilgilerle bütünleştirmesi için anlamsal kaynaklara daha hızlı ve kolay erişmesini de sağlamaktadır (Ülper, 2021). Bu doğrultuda erişim varsayımı, okuma anlama sürecinin verimli olabilmesi için öğrenilen sözcüklerin hızlı, kolay ve akıcı biçimde erişilecek kadar derinliğine ve genişliğine iyi bilinmesi gerektiğini varsaymaktadır (Ülper, 2021). Buna göre hızlı ve doğru erişim önemli olduğundan iyi bir okuma anlama süreci ile okuma hızı arasında ilişkinin bulunması gerekmektedir. Çocukların ad-eylem eşdizimli sözcüklere verdikleri tepki süreleri ile okuduğunu anlama başarıları arasında ise negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunması erişim varsayımını desteklemektedir. Ayrıca sözcüksel karar görevinde verilen yanıtların doğruluğu ile okuma anlama başarısı arasında da orta derecede pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Bulgular birlikte ele alındığında, her ne kadar sözcüksel karar görevi, sözcüklerin tümce veya metin içindeki işleme hakkında bilgi vermese de okuma başarısı ile sözcüklerin hızlı ve doğru biçimde erişilmesi arasında anlamlı ilişki elde edilmiştir. Öğrencilerin sözcüksel karar görevindeki tepki süreleri kısaldığında, diğer bir değişle okudukları sözcüklere hızlı tepki verdikçe okuduğunu anlama puanları da artmaktadır. Bu sonuç, çeşitli türden sözcük işleme ölçümleri ile okuduğunu anlama arasındaki pozitif ilişkinin hem çocuklarda (Perfetti, 1985 aktaran Perfetti, 2007) hem de yetişkinlerde (Haenggi ve Perfetti, 1994) olduğunu ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla erişim varsayımının öne sürdüğü hızlı, kolay ve akıcı biçimde erişilecek kadar sözcük ve ÇSB bilmenin iyi bir okuma anlama süreci için koşul olması durumu desteklenmektedir. Ancak Perfetti'nin (2007) belirttiği gibi bu bulgular, etkili sözcük okumanın ötesinde anlanacak, kavranacak bir şey olmadığı şeklinde yorumlanmamalıdır. Sözcük işleme ve okuma anlama arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların genellikle, orta düzeyde ilişki bululması (Perfetti, 2007) nedeniyle iki değişken arasındaki ayrışmanın çok yer kaplaması da söz konusudur.

Tepki sürelerinin hızı için alanyazındaki sözlüksel karar araştırmaları (Arnon ve Snider 2010; Cangır vd., 2017; Öksüz, 2021) yüksek sıklığa sahip ÇSB'lerin sıklığının tepki

süresine etki ettiğini göstermektedir. Eşdizimlerin sıklığının tümce okuma sırasında da etki ettiği, yüksek sıklıktakilerin daha hızlı okunduğu (Jiang, 2020; Siyanova Chanturia, 2011; Sonbul, 2015) bulguları da mevcuttur. Dolayısıyla gerek bu çalışmadaki bulgular gerek alanyazındaki çalışmalar kullanım temelli dil edinimine (Bybee, 1998; Ellis, 2001; Tomasello, 2005; Wray, 2002) göre konuşurların edindikleri ÇSB'lerin bütün olarak saklandığı; gereksinim durumunda bütün olarak geri çağrıldığı görüşünü (Bybee, 1998; Ellis, 2001; Tomasello, 2005; Wray, 2002) desteklemektedir.

ÇSB'ler dilin tüm becerilerinin veya düzeylerinin temelini oluşturmaktadır (Ellis, 2001). Okuma anlama sırasında ÇSB'ler işler belleğe kümeler olarak bitişik geldiği için kısa süreli bellekte daha çok miktarda bilginin kodlamasını sağlamak ve böylece akıcılığı artırmaktadır (Ellis, 2001). İşler belleğe eşzamanlı ve bitişik katılan düğümlerin uzun süreli bellekte ilişkilendirme eğilimi sergiledikleri belirtilmektedir (Ellis, 2001). Uzun süreli belleğe gelişigüzel kaydedilen bilgilerin çabuk unutulması nedeniyle burada bilgilerin örgütlenerek depolanmaları gerekmektedir (Temizkan, 2009). Bu nedenle bir sözcük veya ÇSB kısa süreli bellekte ne kadar tekrar ederse uzun süreli bellekte düzenlemeleri, bütünleştirmeleri o kadar soyutlanmaktadır (Ellis, 2001). Okuma sırasında işler belleğin kapsamı sınırlı olduğundan işler bellekteki bazı birimler, uzun süreli bellek için hatırlama ipucu olarak işlev görür ve böylece bu ipuçları uzun süreli belleğin bir altkümesini (işler bellek-uzun süreli bellek) mevcut hâle getirir (Kintsch, 1998). Böylece önermeler/tümceler arasında ilişkiler kurulmakta ve bağlaşıklık sağlanmaktadır.

Bağlaşıklık metinde bulunan sözcüklerin, metin boyunca birbirleriyle ilişki kurarak tekrarlanmalarına bağlıdır (Halliday ve Hasan, 1976) ve dilbilgisel bağıntıyı, bağları göstermektedir (Yazıcı, 2004). Sözcüksel bağlaşıklıkta eşdizimin yeri öne çıkmaktadır. Bir eşdizim içinde görünen sözcük çiftinin bağlaşıklık etkisi herhangi bir sistematik anlamsal ilişkiye bağlı olmalarına değil aynı sözcüksel çevreyi paylaşma eğilimlerine bağlıdır (Halliday ve Hasan, 1976). Halliday ve Hasan'ın (1976) çalışmasında sözcüksel bağlaşıklığın altında yer alan eşdizim, anlamsal olarak ilişkili sözcüklerin birbirini takip

etmesini içerir. Bağlılığın anlamıyla ilişkisini ele alan Sözcüksel Nitelik Hipotezine göre sözcük temsillerinin okuma ve anlama becerisi için sonuçları vardır (Perfetti, 2007). Bu hipoteze göre yüksek sözcüksel nitelik, anlamın hızlı ve güvenilir geri çağrılmasını sağlayan biçimin (ortografi ve fonoloji) iyi yapılandırılmış, kısmen gereksiz temsillerini ve anlamın esnek temsillerini içermektedir. Düşük sözcüksel nitelik temsilleriyse anlamada, belirli sözcüklerle ilgili sorunlara yol açmaktadır. Sözcüksel nitelik, okurun belirli bir sözcüğe ilişkin bilgisinin sözcüğün biçimini ve anlam bileşenlerini ve anlamı edimbilim özellikleriyle birleştiren sözcük kullanım bilgisini temsil etme derecesini ifade etmekteyken; nitelik, bir sözcüğün zihinsel temsiline, onun biçimini ve anlam bileşenlerini hem kesin hem de esnek bir şekilde belirleme derecesidir. (Perfetti, 2007). Çocukların kod çözme becerileri yüksek olsa da anlama veya çıkarım yapma becerilerinin daha düşük olabilmesi (Hart, 2005; Landi, 2005; Oakhill vd., 2003) nedeniyle Sözcüksel Nitelik Hipotezi, ileri düzeydeki okurların yüksek nitelikli temsillere sahip olduğunu varsayar. Böylece yüksek nitelikli temsillere sahip okurlar, eşsesli bir sözcük sunulduğunda (whales–cries, wails–dolphins) kendisiyle ilişkili sözcüğü daha hızlı çağırmaktadır (Perfetti ve Hart, 2001). Sözcüğün diğer sözcüklerle ilişkisini içeren söz dağarcığı derinliğinin (Tannenbaum vd., 2006) bütünsel tutarlılık çıkarımları için yordayıcı olduğu Cain ve Oakhill (2014) tarafından ortaya konmuştur.

Öğrencilerin okuma sıklıklarına göre Ad–Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgi Testinden elde edilen başarı puanlarının farklılık gösterip göstermediği de araştırılmış; bir ayda iki veya daha çok kitap okuyanlar ile iki ayda bir kitap okuyanlar, ayda bir kitap okuyanlar ile iki ayda bir kitap okuyanlar arasında istatistiksel anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bir ayda iki veya daha çok kitap okuyanlar ile bir ayda bir kitap okuyanlar arasında anlamlı farklılığın olmayışı, çocukların konuşma ve dinleme deneyimlerine göre okuma deneyimlerinin daha sınırlı olması olabilir. Bu bulgular okuma alışkanlığının okuma anlamaya olumlu etki ettiği görüşünü destekler niteliktedir (Sert, 2010). Diğer yandan Bölükbaşı ve Tiryakioğlu (2022) anadili Türkçe olan 4. sınıf öğrencilerinin okuma testi içine gömülü eşdizimli sözcük sorularında, serbest birleşimlere kıyasla kısıtlı eşdizimleri içeren görevlerde daha iyi

performans gösterdiklerini; farklı eşdizim türleri arasındaki performans farkının opaklıktan kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Sözcüksel Karar Verme Görevi Bulgularının Yorumu

Sözcüksel Karar Verme Görevinde, anadili konuşucularının Howarth'ın (1998) çok sözcüklü birliktelik sınıflamasından hareketle saydamlığa göre işlemede fark yaratıp yaratmadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma daha çok öbekbilimsel yaklaşım ağırlıklı olarak ele alınmıştır. Siyanova-Chanturia vd. (2011) tarafından da belirtildiği gibi deyimler ve deyimsel ifadeleri konu edinen çalışmalar (1) deyimlerin temel ve sembolik anlamına; (2) yeni çok sözcüklü birlikteliklere karşın deyimsel ifadelerin işlemleri konularında ağırlık kazanmaktadır. Bu çalışma ise benzer çalışmalardan (Gyllstad ve Wolter, 2016; Zhao vd., 2021) anadili ve ikinci dil konuşucuları ayırımına odaklanmaması ve saydamlığı; opak, yarı-saydam ve saydam olarak üç kategoride incelemesiyle ayrılmaktadır.

Sonuçlar incelendiğinde, hece değişkeni kontrol altına alındığında, saydamlığın ad-eylem eşdizimli sözcük işlemlerini etki ettiği, opaklık arttıkça tepki sürelerinin arttığı, bir başka deyişle opaklık arttıkça işleme süresinin arttığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlar Gyllstad ve Wolter'ın (2016) çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Gyllstad ve Wolter (2016) aynı şekilde Howarth'ın (1998) yaklaşımından yola çıkarak İngilizce ad-eylem çok birliktelikli sözcükleri saydamlığa göre saydam (free combination), yarı-saydam (restricted collocation) olarak sınıflandırmış; hem anadili İngilizce olan hem ikinci dili İngilizce olan katılımcılarda yarı-saydam eşdizimli sözcüklerin saydam sözcük birlikteliklerine göre daha yavaş tepki verdiklerini; yarı-saydam eşdizimlilerde saydam sözcüklere göre daha çok hata yaptıklarını ortaya koymuştur. Gyllstad ve Wolter'ın (2016) bulguları bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Zhao vd., (2021) ise yarı-saydam (restricted collocation) ad-eylem birliktelikleri ve düşük sıklıkta yeni ifadeler (novel phrases) kullanarak yaptığı çalışmada, anadili konuşucularının eşdizimli sözcüklere verdikleri tepki süresinin yeni ifadeler göre

daha düşük olduğu; yeni ifadelerin yarı-saydam sözcüklere göre daha doğru bilindiği sonucuna ulaşmıştır. Fang ve Zhang (2021) ikinci dile doğrudan çevirisi yapılabilen eşdizimli sözcüklerin (uyumlu) tepki süresiyle ilişkisini araştırmış; saydam ve opak eşdizimlilerin deney setinde dengesiz olduğunu da göz önüne alarak (30 uyumludan 26'sı saydam; 30 uyumsuzdan 26'sı opak) anadili ve ikinci dil konuşucularının opak eşdizimlilere saydam eşdizimlilerden daha çok yanlış yanıt verdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada saydamlık anadili ve orta düzey ikinci dil konuşucularının tepki sürelerinde anlamlı fark oluşturmazken ileri düzey ikinci dil konuşucularının tepki süresinde anlamlı fark bulunmuştur (Fang ve Zhang, 2021). Benzer bir çalışmada (Song vd., 2023) on ikişer eşdizimli sözcük saydamlık açısından düşük, orta, yüksek saydamlık olarak sınıflandırılmış; görsel ve işitsel olarak iki farklı sunumda çeviri uyumluluğunun etkisi incelenmiştir. Görsel sunumda eşdizimli sözcüklerin saydamlığa göre tepki süresinde etkisi bulunmazken yüksek saydamlıktaki eşdizimlilere orta saydamlıktakilerden daha doğru yanıtlar verildiği belirlenmiştir (Song vd., 2023). Jolsvai vd.nin (2013) yaptığı çalışmada ise (1) üç sözcüklü deyimsel ifadeler, (2) yüksek anlamlı bütünsel ifadeler ve (3) kısmi anlamlı tümce parçalarının işleme incelenmiş; (3) tümce parçalarının, (1-2) deyimsel ve bütünsel ifadelerle göre daha uzun tepki süresi gerektirdiği, aynı zamanda ifadelerin sıklığının tepki süresini yordadığı ortaya koyulmuştur.

Sıklığın dil ediniminde ve sözcükleri işlemede etki ettiği tartışmasızdır (Ellis, 2002). Özellikle eşdizimli sözcüklerin işleme odağı alan çalışmalarda (Arnon ve Snider, 2010; Cangır vd., 2017; Durrant ve Doherty, 2010; Öksüz, 2021) sıklık arttıkça tepki süresinin kısaldığı ortaya koyulmuştur. Ancak öbekbilimsel yaklaşım açısından eşdizimli sözcüklerin işlenmesini ele alan çalışmaların sayısı kısıtlı görünmektedir. Tepki süresi üzerinden Türkçe eşdizimli sözcüklerin işleme incelenmesini ele alan çalışmalar da (Cangır, 2018; Cangır vd., 2017; Öksüz, 2021) benzer durumdadır. Bu nedenle bu çalışmanın kısıtlılıkları açısından bu durum önem taşımaktadır. Mevcut çalışmaların az olması nedeniyle bu çalışmaya rehberlik edecek çalışmalar da sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmadaki

bulguların dikkatli şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu çalışmada tartışmalı en önemli nokta sıklık için gözlenen eşdizimliliğin kullanılmasıdır. Sıklık temelli yaklaşım açısından eşdizimlili sözcükler, düğüm sözcüğün, derlemde dizimsel ilişkiye girdiği sözcüklerin çeşitli katsayılarıyla (MI, Log-Dice, *t*, ki-kare vb.) belirlenmektedir. Ancak bu çalışmada belirlenen bir eylemin TUD'dan alınan eşdizim listelerinde, eşdizimlenenin farklı görünümlerinin ayrı ayrı katsayılarının hesaplandığı, sıralandığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmacılar tarafından gözlemlenen eşdizimlilik sıklıkları ele alınmış; Smith'in (2014) çalışmasında olduğu gibi benzer sınırlar (1-50; 51-100; 101 ve üzeri) alınarak düşük, orta, yüksek olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, sıklıkla birlikte saydamlığın eşdizimli sözcüklerin işlemlenmesinde fark oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Wray'in (2002) bütünsel (holistic) ve çözümlenmeli (analytical) olarak ayırım yaptığı Çift Yönlü İşleme modeline göre anadili konuşucularının deyimsel bir ifadenin anlamını bütünsel olarak işlemediği belirtilir. Wray'in (2002) bu görüşüne göre opak ile yarı saydam eşdizimli sözcüklerin aynı şekilde bütünsel işlemlenmesi gerekmektedir. Oysaki tepki süreleri açısından opak ile yarı saydam, opak ile saydam eşdizimli sözcüklerin arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Benzer bulgulara sahip Gyllstad ve Wolter (2016) bu durumu ilk işleme rekabeti (initially processing competition) olgusuyla açıklamaktadır. Buna göre bağlamın, anlam çözümlenmesine büyük katkıda bulunduğu deyimsel ifadelerin, bağlamın yokluğunda öncelikle temel anlamı yüksek etkinliğe ulaşır ve ardından eğer ilk sözcük (ad) temel anlamında kullanılmamışsa etkinleşme süreci tersine döndürülür ve böylece birlikteliğin temel anlamı ile değişmeceli anlamı arasında bir işleme rekabeti oluşur (Gyllstad ve Wolter, 2016; Zhao vd., 2021). Benzer biçimde Cacciari ve Tabossi'nin (1988) düzenleme hipotezi (comfiguraiton hypothesis) olarak adlandırılan deyim işleme kuramında, ifadenin deyimsel olarak tanındığı yere deyimsel anahtar (idiomatic key) adı verilmektedir. Bu kurama göre bu çalışmada olduğu gibi bağlam yanlılığının yokluğunda, ifadedeki bireysel sözcükler deyimsel anahtara ulaşılan kadar temel anlamında etkinleşirler; anahtara ulaşıldığında temel anlam reddedilerek deyimsel düzenleme gerçekleşir ve değişmeceli anlama erişilir. Bu çalışmada opak olarak sınıflandırılan eşdizimliler, TDK'ye

göre deyim olarak işaretlenmemiş deyimsele ifadelerdir ve sembolik deyimler olarak kabul edilebilirler. Bu nedenle deyimsele ifadedeki birimlerin anlamları, bileşimin değişmeceli anlamıyla ilişkilidir. Gibbs vd.nin (1989) deyim çözümleme hipotezinde deyimler, çözümlenebilir ve çözümlenemez olarak ikiye ayrılmaktadır. Çözümlenebilir deyimlerde birimlerin anlamları bileşimin değişmeceli anlamıyla ilişkiyken; çözümlenemez deyimlerde birimlerin anlamlarıyla bileşimin değişmeceli anlamı arasında ilişki kurulamaz (Gibbs vd., 1989). Bu hipoteze göre yalnızca çözümlenebilir deyimlerin işleme yeni ifadelerle göre hızlı olabilir ancak deyimlerin kendi aralarında işleme fark oluşturmadığını deneysel verilere dayalı bir biçimde ortaya koyan çalışmalar (Siyanova Chanturia vd., 2011; Tabossi vd., 2009) bulunmaktadır.

Deyim edinimi, bilişsel, dilsele ve edimbilimsel yetkinliği içeren çeşitli becerilere dayanır (Levorato vd., 2007). Bu çalışmada gözlenen opak ile yarısaydam, opak ile saydam arasında işleme farkı, işleme rekabetinin oluşturduğu işleme maliyetiyle açıklanabilir. Ancak bu durum deyimsele ifadelerin, temel anlamlı ifadelerden daha yavaş işlendiği şeklinde yorumlanmamalıdır çünkü deyim işleme teorileri arasında farklılıklar bulunsa da anadili konuşucularının deyimleri, temel anlamda kullanılan yeni oluşturulmuş ifadelerden daha hızlı işlediği net biçimde belirtilmektedir (Conklin ve Schmitt, 2012; Siyanova Chanturia vd., 2011). Dahası, sembolik deyimlerin; tümce içinde, temel anlamında ve değişmeceli anlamında kullanıldığında aynı hızda işlendiği ortaya konulmuştur (Siyanova Chanturia vd., 2011). YBM'ye göre sözcüğün anlamı bağlamın içinde kurulabiliyorsa sözlüksel, metaforik ve deyimsele sözcük anlamları arasındaki farklılık en aza indirilmektedir (Kintsch, 1998). Bir başka deyişle, bağlam yanlılığı bulunuyorsa işleme maliyeti en aza indirilmektedir. Bu durum, deyimsele ifadelerin bütünsel olarak zihinsel sözlükçede depolandığı biçiminde yorumlanabilir. Levorato ve Cacciari (1999) tarafından ortaya konan Bütünsel Detaylandırma Modeli (Global Elaboration Model) de benzer düşünceleri ortaya koymaktadır. Bu modele göre çocuklar, ilk okuma-yazmaya başladıklarında, tümcede her bir sözcüğün anlamını tek tek çözümlemekte ancak ilerleyen

süreçte çocuklar sözcüklerin tek tek düz anlamlarını kullanmaktansa bağlamı bütünsel olarak kullanarak değişmeceli anlamları çıkarmaktadırlar (Levorato ve Cacciari, 1999). Levorato ve Cacciari'nin (1999) modeli; çocukların okuma ediminin sesbirimsel duyarlılık, kod çözme ve sözcük tanıma süreçlerinden (Muter vd., 2004) dilbilgisel farkındalık, anlamsal ve sözdizimsel özelliklere (Flynn ve Rahbar, 1998) doğru gelişim gösterdiği göz önüne alındığında anlam kazanmaktadır. Metni anlamlandırma ses-harf eşleştirme süreçlerinin otomatikleşip daha çok sözdizimsel ve metindilbilimsel süreçlerin bütünleştirilmesiyle (Kintsch, 1998) gerçekleşmektedir. Bunun destekleyicisi olan bir çalışma Levorato vd. (2004) tarafından yapılmış; bu çalışmada metin anlamada daha ileri düzeyde olan çocukların, metin anlama becerileri zayıf olan çocuklara göre kısa öykülerde yer alan deyimsel ifadelerle daha değişmeceli yorumlar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Deyim işleme kuramları bağlam yatkınlığının olmadığı durumlarda işleme maliyetinin gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Bu çalışmada ise yeni ifadeler kullanılmamış; her saydamlık kategorisi için sözcük birliktelikleri, sıklık açısından fark oluşturmayacak şekilde belirlenmiştir. Çalışmada bağlam yatkınlığı olmaması nedeniyle opaklık arttıkça tepki süresi de artmakta, değişmeceli anlamlar işleme maliyetine neden olmaktadır.

Anlamsal saydamlık, tümce işleme açısından incelendiğinde Hagoort'un (2005) belirttiği dil işlenmesinin üç işlevsel bileşeni, sürecin açıklanmasında aydınlatıcıdır. Bu işlevler (1) hatırlama, (2) birleştirme ve (3) kontrol (Memory, Unification, Control; MUC) olarak sıralanmıştır. Buna göre hatırlama/bellek, farklı türde dile ilişkin bilgilerin yanı sıra geri çağırma işlemini de içerir. Birleştirme ise sözcüksel olarak çağrılan bilgilerin çok sözcüklü ifadelerle bütünleştirilmesini kapsamaktadır. Son olarak kontrol bileşeni, sözgelisi iletişim sırasında konuşması sırası almak ya da doğru hedef dilin seçilmesi gibi, dili davranışla ilişkilendirmektedir (Hagoort, 2005). Hagoort'a (2005) göre anlamsal bütünleştirme, süregelen bağlamın, söylem temsiliyle sözcük anlamının bütünleştirilmesidir. Bunun için bir önceki tümce veya söylem bağlamıyla etkileşimdeki uygun anlam seçilir ve böylece tutarlı yorum ortaya çıkar. Anlamın sınırlandırılması mümkün olmayan bağlamlarda

okur, olası anlamlardan birini ya da olası her iki anlamı da seçebilir (Perfetti, 1999). Okurun istatistik yapı denilen yaygın anlamı seçmeye eğilimli olduğu da belirtilmektedir (Perfetti, 1999). Bu görüş Kintsch'in (1998) yapı bütünleştirme modeliyle de uyumlu görünmektedir. YBM'ye göre okur, bulanık ifade ya da sözdizimsel bir yapıyla karşılaştığında erteleme stratejisini kullanır ya da metni okumaya devam eder (Kintsch, 1998). Tümce işleme sürecinde okur yeni gelen sözcüklere ilişkin bağlam temelinde tahminlerde bulunur; eğer yeni gelen sözcük tahminle uyumluysa bütünleştirme işlemi basittir ancak uyumsuzsa bütünleştirme daha zordur (Hagoort vd., 1999) ve birleştirme için ek bütünleştirme süreci gerekmektedir (Franzmeier vd., 2012).

Tümce işleme yaklaşımları da yukarıda değinilen deyim işleme modelleriyle uyum göstermekte; deyimsel öbeklerin işlenmesi sırasında bağlamın önemi, öne çıkmaktadır. Ayrıca Gibbs'in (1991) çalışmasında 5-9 yaş arasındaki çocukların (1) normal olarak çözümlenebilir/saydam (yarı-saydam), (2) anormal olarak çözümlenebilir/saydam (metaforik) ve (3) çözümlenemez/opak deyimlerin anlamının açıklamasında bağlamın yardımcı olduğu ortaya koyulmakla birlikte çocukların (1) normal olarak çözümlenebilir deyimleri, (2-3) diğer deyimlere göre daha çok sayıda ve kolay açıkladığı gözlenmiştir. Deyimlerin bağlam verilmeksizin açıklanması istendiğinde, küçük çocukların metaforik ve opak deyimleri aynı şekilde temel anlamlarıyla açıkladıkları; ileri yaşlardaki çocukların ise deyimleri, bağlamsız açıklayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Gibbs, 1991). Bu bulgular çocukların gelişimsel olarak bağlam olmaksızın da deyimleri açıklayabildiklerini göstermektedir. Bu durum kullanım temelli dil ediniminin öne çıkardığı sıklık kavramıyla ilişkilendirilebilir. Deyimler, sıklığı düşük birliktelikler olması nedeniyle çocuklar bu deyimlere fazla maruz kalmayabilir; bu nedenle öğrencilerin kalıplara duyarlı olup olmadıklarına ilişkin en iyi ölçme aracı olmayabilirler (Conklin ve Schmitt, 2012). İleri yaşlardaki çocukların bağlam olmaksızın da deyimleri açıklayabilmeleri, yaşları ilerledikçe deyimlere maruz kalmaları ve böylece deneyimlerin birkimsel olarak artmasıyla açıklanabilir. Yetişkinler ve çocuklarda çok sözcüklü birlikteliklerin işlenmesini inceleyen çalışmalarda (Jiang, vd.

2020) yetişkinlerin tepki sürelerinin çocuklarından daha kısa olduğu bulguları bu düşüncüyü desteklemektedir. Kesin bir yargı için, yetişkin ve çocukların farklı türde deyimleri nasıl işlemediklerini karşılaştıran çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin ad-eylem eşdizimli sözcük bilgileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki, okuma sıklığı ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi (AESB) geliştirilmiş; ardından AESB Testi ile Ülper vd. (2017) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi (OAT) uygulanmış, iki test arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Çalışmada ayrıca, anlamsal saydamlığın ve gözlemlenen birliktelik sıklığının öğrencilerin alıcı sözcük bilgilerinde fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla Sözcüksel Karar Verme Görevi uygulanmış ve bu uygulamanın sonuçlarıyla Okuduğunu Anlama Testi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi, saydam, yarısaydam, opak kategorilerinde 10'ar maddeden oluşmakta ve doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 sıfır olarak puanlanmaktadır. AESB Testi oluşturulurken ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre alıcı ve üretici sözcüklerini kapsamlı olarak betimleyen, geniş çaplı çalışmaların olmaması, test için seçilecek eşdizimli sözcüklerin belirlenmesinde güçlük yaratmıştır. Bu nedenle eşdizimli sözcüklerin seçilmesi için alanyazındaki birçok çalışma göz önüne alınarak ölçütler belirlenmiştir. Testin geçerlilik ve güvenilirlik uygulamalarından elde edilen sonuçlara göre 5. sınıf öğrencilerinin AESB Testi puanlarının, saydamlıktan opaklığa doğru azalma gösterdiği görülmüştür. Okuduğunu Anlama Testi ile AESB Testi puanları arasında ise yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ad-eylem eşdizimli sözcük işleme arasındaki ilişki, Sözcüksel Karar Verme Görevi aracılığıyla AESB Testindeki ad-eylem eşdizimli sözcükler kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlara göre 5. sınıf öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi puanları ile ad-eylem eşdizimli sözcüklere verdikleri tepki süreleri arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu okuduğunu anlama becerisi arttıkça tepki sürelerinin kısaldığını, eşdizimli sözcük işleme süresinin hızlandığını

ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile Sözcüksel Karar Verme Görevindeki toplam doğru yanıtları arasında da orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Okuduğunu Anlama Testi ile AESB Testi arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

Farklı anlamsal saydamlığa sahip eşdizimlilerin tepki süresine etki edeceği varsayımıyla yapılan Sözcüksel Karar Verme Görevinde tepki sürelerinin saydamlığa ve gözlemlenen birlikte bulunma sıklıklarına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. En uzun tepki süresinin; opak, ardından yarı-saydam ve saydam eşdizimlilerde olması nedeniyle opaklığın işleme maliyeti oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca saydamlığın katılımcıların yanıtlarında da fark oluşturduğu görülmüş; buna göre en yüksek ortalamaya saydam birliktelikler ardından yarı-saydam ve opak birliktelikler gelmektedir. Gözlemlenen birlikte bulunma sıklıklarına göre ise düşük sıklıktaki ad-eylem eşdizimli sözcükler en uzun tepki süresine sahip olduğu, ardından yüksek sıklıktakilerin, son olarak da orta sıklıkta ad-eylem eşdizimli sözcüklerin geldiği görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler, kız öğrencilerin AESB Testi ve Okuduğunu Anlama Testi puanlarının, erkeklerinkine göre yüksek olduğunu göstermiştir. Okuma sıklığı ise hem AESB Testi sonuçlarında hem OAT sonuçlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada, Kullanım Temelli Dil Ediniminin çok sözcüklü birimlerin dil becerilerinin temelini oluşturduğu varsayımı, okuma anlama becerisi açısından desteklenmiştir. Alanyazında yaygın olarak kabul gören sözcük ve okuma anlama ilişkisi bu çalışmada farklı olarak çok sözcüklü birliktelik ve okuma anlama ilişkisi olarak ele alınmış, elde edilen sonuçlar ilişkinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca ÇSB bilgisine anlamsal saydamlık ve sıklık tarafından etki edildiği gözlenmiştir.

- Türkçe anadili eğitimi alanında, dil becerilerinin gelişimi için yapılan etkinliklerde ÇSB'lere yer verilmesi/öne çıkarılması,

- Öğrencilerin dil becerileri ele alınırken eğitimcilerin çok sözcüklü birliktelik bilgisinin de göz önünde bulundurarak öğretim ve ölçme çalışmaları yapmaları önerilmektedir.
- AESB Testi oluşturulurken yaşanan güçlük nedeniyle ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre alıcı ve üretici sözcüklüğünü kapsamlı, boylamsal olarak betimleyen çalışmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.
- Eğitim alanyazını çalışmalarında, kullanım temelli dil edinimi yaklaşımının öne sürdüğü varsayımların incelendiği araştırmaların artması umulmaktadır.
- İleriki çalışmalarda, Türkçe anadili konuşuru olan çocukların deyimsel ÇSB gelişiminin daha detaylı ve boylamsal olarak ele alınması,
- Kullanım Temelli Dil Edinimi yaklaşımıyla ilişkili olan yapı dilbilgisi çerçevesinde dilbilgisel yapılandırmaların anadili eğitimi çalışmalarında araştırılması,
- Eşdizimli sözcüklerin dilbilgisel davranışları ve bunların eşdizimsel örüntülerinin incelendiği çalışmaların arttırılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üzerine. *Türk Dili*, 47, 379–380.
- Aksan, D. (2018). *Türkçenin söz varlığı*. Bilgi Yayınevi.
- Aksan, M., & Aksan, Y. (2015). Multi-word expressions in genre specification. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(1), 1-42.
- Aksan, Y., & Demirhan, U. U. (2014). Türkçe ulusal derlemi (TUD) arayüz özellikleri: Tanıtım ve uygulama. İçinde S. N. Büyükkantarcioglu, I. Özyıldırım, E. Yarar ve E. Yağlı (Eds.), 27. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (ss. 280-290). Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Aksan, M. & Demirhan, U. U. (2017). Bakmak eylemi işlevleri: Eşdizimlilik örüntülerinin gösterdikleri. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14(2). 85-107.
- Aksu Kurtoğlu, Ö. (2016). Öğretim düzleminde bütünleyici bir yaklaşım savunusuyla eşdizimliliğe kuramsal bir bakış. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 13(1), 39-70.
- Arıcı, A. F. (201). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Arnon, I., & Snider, N. (2010). More than words: Frequency effects for multi-word phrases. *Journal of memory and language*, 62(1), 67-82.
- Atasoy, G. (2021). Giriş: Derlem dilbilim ve sözcük anlambilim. İçinde M. Aksan ve G. Atasoy (Eds.), *Derlem dilbilim ve sözcük anlambilim*. Toros Üniversitesi Yayınları
- Ayabakan, M. (2015). Türkçe Sözlük'te eşdizimli öğelerin sunumu ve görünümleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayabakan, M. (2019). *Türkçe Sözlük'te eşdizimli öğelerin sunumu ve görünümleri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Ayabakan, M. & Elmas, N. T. (2017). *Yabancı Dil Öğretimi Kitaplarında Eşdizimli Sözcüklerin Sunumu*. 30. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri (ss. 163-168). Dilbilim Derneği Yayınları.
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve anadilinin rolü. *Dil Dergisi*, 148, 37-52.
- Balcı, A. (2018). Biçimbilim-I. İçinde A. S. Özsoy ve Ü. D. Turan (Eds.), *Genel Dilbilim I* (ss.77-94). Anadolu Üniversitesi.
- Balıkçı, G. (2011). The use of collocations by advanced Learners Of English: noun –noun and adjective-noun collocations. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Sarajevo, May 5-7 2011.
- Bannard, C., & Matthews, D. (2008). Stored word sequences in language learning: The effect of familiarity on children's repetition of four-word combinations. *Psychological science*, 19(3), 241-248.
- Baumann, F., Font, G., Edwards, E. C., & Boland, E. (2005). Strategies for Teaching Middle-Grade Students to Use Word-Part and Context Clues to Expand Reading Vocabulary. M. L. Kamil, & E. H. Hiebert (Eds.), In *Teaching and learning vocabulary bringing research to practice* (pp. 179-205). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Benson M. (1989). *The structure of the collocational dictionary*. International Journal of Lexicography.
- Benson M., Benson, E., & Ilson, R. (1986). *The BBI combinatory dictionary of English*. Jhon Benjamin Publishing Co.
- Benveniste, E. (1995). *Genel dilbilim sorunları*. (Çev. E. Öztokat). Yapı Kredi Yayınları.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied linguistics*, 25(3), 371-405.

- Bıkmaz Bilgen Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63-78.
- Bölükbaşı, S. & Tiryakiol, S. (2022). The role of collocations and sociolinguistic factors in reading comprehension skills of L2 Turkish primary school students. *Sakarya University Journal of Education*, 12(4), 1002-1020.
- Brezina, V., McEnery, T., & Wattam, S. (2015). Collocations in context: A new perspective on collocation networks. *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(2), 139-173.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (28. Basım). Pegem Akademi.
- Bybee, J. (1998). The emergent lexicon. *Chicago Linguistic Society*, 34(2), 421-435.
- Cacciari, C., & Tabossi, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language*, 27, 668–83.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension?. *L'Année psychologique*, 114(4), 647-662.
- Cangır, H. (2018). Investigating the relationship between L1 and L2 collocational processing in the bilingual mental lexicon. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Cangır, H., Büyükkantarcıoğlu, S. N., & Durrant, P. (2017). Investigating collocational priming in Turkish. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 465-486.
- Choo, L. B., Lin, D. T. A., & Pandian, A. (2012). Language learning approaches: A review of research on explicit and implicit learning in vocabulary acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 55, 852–860.
- Cowie, A. P. (1994). *Phraseology*. Encyclopedia of Language and Linguistics.

- Çetinkaya, B. (2009). Eşdizimli sözcükler. *International Periodical For the Languages, Literature, 4(4)*, 196-206.
- DeCock, S., Granger, S., Leech, G., McEnery, T., & Granger, S. (1998). An automated approach to the phrasicon of EFL learners. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp.67-79). Routledge.
- Doğan, N. (2015). Türkçe sözlükte fiisel eşdizimlilik. *Gazi Türkiyat Dergisi, 17*, 67-84.
- Doğan, N. (2016). Türkçe Öğrenci Sözlük'te sıfatların eşdizimlilik. *International Journal of Language Academy, 4*, 267-282.
- Doğan, N. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde eşdizimsel farkındalık ve öğrencilerin eşdizim yeterlikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(68)*, 115-122.
- Durrant, P. (2013). Formulaicity in an agglutinating language: The case of Turkish. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory, 9(1)*, 1-38.
- Durrant, P., & Doherty, A. (2010). Are high-frequency collocations psychologically real? Investigating the thesis of collocational priming. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory, 6(2)*, 125–155
- Eken, N. T. (2015). Anlatı metinlerinde sözcük birliktelikleri: Türkçe üzerine eğitim-öğretim ortamları hedefli gözlemler. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eken, N. T. (2016). Eşdizimlerin saptanmasına ve betimlenmesine yönelik kuram ve yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(33)*, 28-47.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in second language acquisition, 24(2)*, 143-188.

- Ellis, N.C. (2001) Memory for language. In P. Robinson, (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In P.Rebuschat (Ed), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 3-23). John Benjamins Publishing.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20(1), 29–62.
- Evert, S. (2005). *The statistics of Word co-occurrences: Word pairs and collocations*. [Unpublished doctoral dissertation], University of Stuttgart.
- Evert, S. (2008). Corpora and collocations. In A. Lüdeling & M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics: An international handbook* (pp. 1212–1248). Mouton de Gruyter.
- Fang, N., & Zhang, P. (2021). L1 congruency, word frequency, collocational frequency, L2 proficiency, and their combined effects on Chinese–English bilinguals' L2 collocational processing. *International Journal of Bilingualism*, 25(5), 1429-1445.
- Flynn, J., & Rahbar, M. H. (1998). Kindergarten screening for risk of reading failure. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(1), 15-35.
- Franzmeier, I., Hutton, S. B., & Ferstl, E. C. (2012). The role of the temporal lobe in contextual sentence integration: A single-pulse transcranial magnetic stimulation study. *Cognitive Neuroscience*, 3(1), 1–7.
- Gablasova, D., Brezina, V., & McEnery, T. (2017). Collocations in corpus-based language learning research: Identifying, comparing, and interpreting the evidence. *Language learning*, 67(1), 155-179.
- Gibbs Jr, R. W. (1991). Semantic analyzability in children's understanding of idioms. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(3), 613-620.

- Gibbs, R., Nayak N., & Cutting, C. (1989). How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language*, 28, 576–93.
- Giordano, M. J. (2021). Lexical coverage in dialogue listening. *Language Teaching Research*, 0(0), 1-28.
- Goldberg, Adele E. 2006. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford University Press
- Gries, S. T. (2010). Behavioral profiles: A fine-grained and quantitative approach in corpus-based lexical semantics. *The mental lexicon*, 5(3), 323-346.
- Günay, V. D. (2007). Sözcükbilime giriş. Multilingual.
- Gündoğdu, A. E. (2019). Türkçe metin türünün eşdizimlilik ve anlam tercihi görünümüne etkisi: “Geniş” sıfatı örneği. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 26-34.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Gyllstad, H., & Wolter, B. (2016). Collocational processing in light of the phraseological continuum model: Does semantic transparency matter?. *Language Learning*, 66(2), 296-323.
- Hagoort, P. (2005). On Broca, brain, and binding: a new framework. *Trends in Cognitive Science*, 9, 416–423.
- Hagoort, P., Brown, C. M., & Osterhout, L. (1999). The neurocognition of syntactic processing. In C. M. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 273–316). Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman
- Hart, L. A. (2005). *A training study using an artificial orthography: Effects of reading experience, lexical quality, and text comprehension in L1 and L2* [Unpublished doctoral dissertation], University of Pittsburgh.

- Havron, N., & Arnon, I. (2016). Reading between the words: The effect of literacy on second language lexical segmentation. *Applied Psycholinguistics*, 38(1), 127–153.
- Havron, N., & Arnon, I. (2017). Minding the gaps: Literacy enhances lexical segmentation in children learning to read. *Journal of Child Language*, 44(6), 1516–1538.
- Hatch, E. & Brown, C. (1996). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge University Press.
- Haenggi, D., & Perfetti, C.A. (1994). Processing components of college level reading comprehension. *Discourse Processes*, 17, 83–104.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Ed.), *Teaching Collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 47-69). Language Teaching Publications
- Hirik, S. (2017). İstemsel eşdizimlilik ve kiplik ilişkisi: tahmin kiplikleri örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 719-733.
- Howarth, P. (1998). Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics* 19(1) <https://academic.oup.com/applij/article-pdf/19/1/24/9741623/24.pdf>
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Psychology Press.
- Hsueh Chao, M. H., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Hunston, S. (2002). Evaluation and organization in a sample of written academic discourse. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 205-232). Routledge.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, A. S.(2011). *Dilbilim Sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Jolsavi, H., McCauley, S. M., & Christiansen, M. H. (2013). Meaning overrides frequency in idiomatic and compositional multiword chunks. In *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 35, 692-697..
- Jiang, N. (2012). *Conducting reaction time research in second language studies*. Routledge.
- Jiang, S., Jiang, X., & Siyanova-Chanturia, A. (2020). The processing of multiword expressions in children and adults: An eye-tracking study of Chinese. *Applied Psycholinguistics*, 41(4), 901-931.
- Karadağ, B. M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eşdizimlilik* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Kamil, M. L. & Hiebert, E. H. (2005). Teaching and learning vocabulary: perspectives and persistent issues. In M. L. Kamil, & E. H. Hiebert (Eds.), *Teaching and learning vocabulary bringing research to practice* (pp. 1-23). Lawrence Erlbaum Associates.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Kennedy, G. (2003). Amplifier collocations in the British National Corpus: Implications for English language teaching. *TESOL Quarterly*, 37(3). 467-487.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press.
- Koç, G. (2006). *Developing collocational awareness* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin: Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. Yüce Yayım.
- Kozan, O. (2019). Dil dizgesinde eşdizimlilik: öğretim odaklı dilbilimsel betimleme örneği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 251-266.

- Kurtoğlu Aksu, Ö. (2016). Öğretim düzleminde bütünleyici bir yaklaşım savunusuyla eşdizimliliğe kuramsal bir bakış. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 13(1), 39-70.
- Kurtoğlu Aksu, Ö. (2015). *Türkçede ad-eylem eşdizimliliği için istatistiksel ve anlamsal ölçütler temelinde derlem çıkışlı bir ulamlama*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Landi, N. (2005). Behavioral and electrophysiological investigations of the relationship between semantic processing and reading comprehension. *Brain and Language*, 102, 30–45.
- Levorato, M. C. & Cacciari, C. (1999). Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable?. *European Journal of Cognitive Psychology*, 11(1), 51-66.
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of experimental child psychology*, 60(2), 261-283.
- Lewis, M. (2000). There is nothing as practical as a good theory .In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further development in the lexical approach*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2008). *Implementing the lexical approach: Putting teory into practice* (Ed.). Heinle Cengage Learning.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. (Çev. B. Vardar). Multilingual.
- Mel'cuk, I.A. (1995). Phrasemes in language and phraseology in linguistics. In M. Everaert, E. J. van der Linden, A. Schenk & R. Schreuder (Eds.), *Idioms Structural and Psychological Perspectives* (pp. 167-232). Lawrence Erlbaum Associates.

- Mel'cuk, I.A. (1996). Lexical Functions: A Tool for the Description of Lexical Relations in a Lexicon. In I. Wanner (Ed.), *Lexical functions in lexicography and natural language processing* (pp. 37-102). John Benjamin Publishing Company.
- McCarthy, M., & O'Dell, F. (2005). *English collocations in use intermediate*. Cambridge University Press.
- McCarthy, M., & O'Dell, F. (2008). *English collocations in use advance*. Cambridge University Press.
- McCarthy, M., O'Keeneffe, A., & Walsh, S. (2010). *Vocabulary matrix: understanding, learning, teaching*. Heinle Cengage Learning.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). 1-8. *Sınıflar Türkçe öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). 1-8. *Sınıflar Türkçe öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). 1-8. *Sınıflar Türkçe öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). 1-8. *Sınıflar Türkçe öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı
- Miller, G. A. & Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257, 94-99.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665.
- Muter, V., & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 320-337.

- Mutlu, G. (2015). *Eşdizimlilik bilgisi ve algısı: İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin ve Türk İngilizce öğretmenlerinin durumu*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Mutlu, G. ve Kaşlıoğlu, Ö. (2016). Turkish efl teachers' and learners' perceptions of collocations. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 81-99.
- Nation, K. (2009). Reading comprehension and vocabulary. *Beyond decoding*, 176-194.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Newbury House.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus*. John Benjamins.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Onan, B. (2017). *Dil eğitiminin temel kavramları* (3. Basım). Nobel Akademik.
- Oxford, R. (1990). *Language, learning strategies*. Heinle & Heinle Publisher.
- Öksüz, D. C. (2019). *Collocational processing in typologically different languages, English and Turkish: Evidence from corpora and psycholinguistic experimentation* [Unpublished doctoral dissertation]. Lancaster University.
- Öksüz, D., Brezina, V., & Rebuschat, P. (2021). Collocational processing in L1 and L2: The effects of word frequency, collocational frequency, and association. *Language Learning*, 71(1), 55-98.
- Özbay, M. & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özkan, B. (2013). Yöntem ve Uygulama Açısından Türkiye Türkçesi Söz Varlığının Derlem Tabanlı Sözlüğü. *bilig*, 66, 149-178.
- Özkan, B. (2011). *Türkiye Türkçesinin eşdizim sözlüğü*. İçinde M. N. Önal (Ed.), *IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* (ss.93-102.). Ofset Yayıncılık.

- Özkan, B. (2010). Türkçenin öğretiminde sıfatların eşdizim sözlüğü -yöntem ve uygulama. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 1(2), 51-65.
- Özkan, B. (2007). *Türkiye Türkçesinde belirteçlerin fiillerle birliktelik kullanımları ve eşdizimliliği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Natural selection in syntax: Notes on adaptive variation and change in vernacular and literary grammar. *Journal of pragmatics*, 7(5), 551-579.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. M. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp.167-208). Oxford.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D. Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection* (pp. 67–86). American Psychological Association.
- Schmitt, N. & Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action: An introduction. In N. Schmitt (Ed.) *Formulaic sequences: acquisition, processing and use*. John Benjamins Publishing.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Seretan, V. (2011). *Syntax-based collocation extraction, text, speech and language technology*. Springer.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Sezer, B., Sezer, T., & Ünivesitesi, M. (2013, May). TS corpus: Herkes için Türkçe derlem. In Proceedings of the 27th national linguistics conference (pp. 217-225).
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
- Siyanova-Chanturia, A., Conklin, K., & Schmitt, N. (2011). Adding more fuel to the fire: An eye-tracking study of idiom processing by native and non-native speakers. *Second Language Research*, 27(2), 251-272.
- Smith, S. (2014). *The nature of multi-word vocabulary among children with English as a first or additional language and its relationship with reading comprehension* [PhD thesis]. Oxford University.
- Sobucalı, G. (2019). *The comparative effects of meaning-focused and form-focused instruction on L2 collocation learning* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bogaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Sonbul, S. (2015). Fatal mistake, awful mistake, or extreme mistake? Frequency effects on off-line/on-line collocational processing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(3), 419-437.
- Song, Q., Fei, X., & Matsumi, N. (2023). The lexical processing of Japanese collocations by Chinese Japanese-as-a-Foreign-Language learners: An experimental study by manipulating the presentation modality, semantic transparency, and translational congruency. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-16.
- Tabossi, P., Fanari, R., & Wolf, K. (2009). Why are idioms recognized fast?. *Memory & cognition*, 37, 529-540.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard university press.
- Tok, M., Küçük, B., & Kırmacı, Ö. (2015). Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Journal Of Theory & Practice In Education (JTPE)*, 11(2) 694–716.

- Turan, S. ve Çubukçu, F. (2019). Dil öğretiminde sözcüksel yaklaşım ve Türkçede eşdizimli sözcüklere altulamsal bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 486-507.
- Uçan, S. (2019). Durum çalışması araştırması. İçinde S. Şen & İ. Yıldırım (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 228-248). Nobel Akademik.
- Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim, temel kavramlar*. Papatya Yayıncılık.
- Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi*. Pegem Akdemi.
- Ülper, H. (2021). Okuma anlama süreci işlemleri ve sözcük dağarcığı. İçinde İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi (Eds.), *PISA ve okuma kültürü*. Nobel Yayınevi.
- Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175–190.
- van Der Wouden, T. (1997). *Negative contexts: Collocation, polarity, and multiple negation*, *Routledge studies in Germanic linguistics 1*. Routledge
- van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension?. *Applied linguistics*, 34(4), 457-479.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.
- Wharton, C., & Kintsch, W. (1991). An overview of construction-integration model: a theory of comprehension as a foundation for a new cognitive architecture. *SIGART Bulletin*, 2(4), 169-173.
- Woolard, G. (2005). *Key words for fluency: intermediate collocation practice*. Thomson Heinle & Heinle LTP.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.
- Yalçın, A. (2018). *Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, N. (2004). *Anlatı metinlerinde ön ve arka planı belirginleştiren dilsel görünüşler: Türkçe üzerine gözlemler* [Yayımlanmamış doktora tezi] Ankara Üniversitesi.

- Yıldırım, M. (2019). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. İçinde S. Şen ve İ. Yıldırım (Eds.) *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 61-92). Nobel Akademik
- Yin, R. (2018). *Case study research and application* (6. Ed.). Sage Publication.
- Zhao, L., Yasunaga, D., & Kojima, H. (2021). Similarities and differences between native and non-native speakers' processing of formulaic sequences: A Functional Near-Infrared Spectroscopy (fNIRS) study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50, 397-416.

EK–A: Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi

Katılımcı Numarası:

Cinsiyet: Kız ()
Erkek ()

Sevgili öğrenciler,

Bu test bir sözcük eşleştirme testidir. Cümlelerde iki sözcük eksik verilmiştir: bunlardan biri ad (isim) diğeri ise eylemdir (fiil). Lütfen, aşağıda eksik verilen cümleleri dikkatlice okuyup cümleye en uygun ad ve eylemi yuvarlak içine alınız. Ad ve eylemin birbiriyle uyumlu olmasına dikkat ediniz. Tabloda sözcükler farklı satırlarda; düz anlamda ya da mecaz anlamda olabilirler. Aşağıdaki örneği inceleyiniz. Süreniz 40 dakikadır.

Örnek:

Bize çok şey kazandırdığı için ona çoğu şeyimizi...	hesabını	biliriz.
	ağırlık	veririz.
	borç	taşırız.

Katıldığınız için size çok teşekkür ederim.

Leyla ÇİMEN

1.

Defacto, kıyafet piyasasında LC Waikiki ile...	düzene	giriyor.
	diyaloga	gidiyor.
	rekabete	dönüyor.

2.

Geçmişte olduğu gibi bugün de toprak, ...	önemini	hazırlar.
	fayda	iletir.
	ürün	korur.

3.

Bu adam insanları dolandırmayı...	ustalık	tutar.
	marifet	bilir.
	ödev	görür.

4.

Günlük olaylara bilimsel bakış açısıyla yaklaşmak size yeni...	ufuklar	verir.
	görgüler	açar.
	haklar	çizer.

5.

Annesini kaybettikten sonra eve her girdiğinde onun...	hayaline	bakar.
	sıcaklığını	öğrenir.
	kıymetini	duyar.

6.

Kimi insanlar kendi kazançları için...	zarar	satar.
	dostunu	gelir.
	hizmete	döner.

7.

Öğrenci, müdürün masasına yürüyüp...	derdini	bıraktı.
	istifa	konuştu.
	paketi	yaptı.

8.

Deniz Hoca'nın edebiyat dersinde Kemal...	sınıfa	dinlemiş.
	kopya	girmiş.
	film	işlemiş.

9.

Esra, borcu olduğu arkadaşıyla karşılaştığında...	mesafeyi	bulur.
	merhamet	korur.
	sıkıntı	duyar.

10.

Yeşim, uçak maketi ödevini...	parçalara	kesti.
	karelere	yaptı.
	inşa	ayırdı.

11.

İzcilik kulübünde başkana yardım etmesi için ona...	teklif	diyecek.
	komut	gelecek.
	açıklama	alacak.

12.

Yeni öğrencinin davranışları sınıftaki herkese...	arka	geldi.
	ters	gitti.
	can	buldu.

13.

Yazın tatile gitmek için harçlığından artırdıkların...	vücuda	doldursun.
	göz	dursun.
	köşede	gelsin.

14.

Hepsinin farklı suçları vardı ama sadece biri hırsız...	kimliğini	taşıyordu.
	anlamını	koruyordu.
	damgasını	biliyordu.

15.

Bu yemek tuzlu ve acı olduğu için Türk mutfağında...	ümit	buldu.
	kabul	açtı.
	huzur	bıraktı.

16.

Her sabah aynı saatte okula gitmek için...	kahvaltı	tutarız.
	durağa	veririz.
	otobüs	geliriz.

17.

Denizli'deki turistik yerler, her gün daha fazla...	talep	görüyor.
	dikkat	veriyor.
	hedef	yapıyor.

18.

Lokantanın sakin ortamında hoş bir...	dans	duyduk.
	çorba	yedik.
	müzik	ürettik.

19.

Kim söylese söylesin her söz bir...	yolunu	bulur.
	hüküm	taşır.
	acı	verir.

20.

Aziz Sancar, kimyadaki keşifleriyle unutulmaz bilim insanları...	şerefini	girdi.
	gönlüne	duydu.
	dünyasına	buldu.

21.

Dedem, ödevime yardım etmeye...	zahmet	ayırdı.
	vakit	bildi.
	olumlu	verdi.

22.

Annesine söz etmediği kâbusları sonunda...	yakasını	bitirdi.
	sırtını	bıraktı.
	ömrünü	döndü.

23.

Dikkatsiz bir hareketi nedeniyle işçi...	iskelete	geçti.
	ölümden	döndü.
	canından	çevrildi.

24.

Üzerinden yıllar geçmesine rağmen bu olay...	sonuçsuz	koruyor.
	şeklini	buluyor.
	büyüsünü	alıyor.

25.

Dalların arasından yuvaya yetişemedim çünkü biraz daha...	küçük	duruyordu.
	yakın	görüyordu.
	ötede	geliyordu.

26.

Sakladığı mendilin ortasındaki...	izleri	aldık.
	düğümü	bağladık.
	sonucu	gördük.

27.

Kanser tedavisindeki çalışmalar büyük...	yankı	izledi.
	uçurum	kopardı.
	gürültü	buldu.

28.

Uzun süre önce kaybolan, çok önem verdiği...	sırnını	gördü.
	deFTERİNİ	buldu.
	olayı	duydu.

29.

Dedesinden miras kalan...	kasayı	açtı.
	bisikleti	yürüttü.
	gözlüğü	giyindi.

30.

Bu büyük konser için bütün...	biletler	açıldı.
	kıyafetler	atıldı.
	zarflar	satıldı.

Testiniz bitmiştir, katıldığınız için teşekkür ederim.

EK-B: Okuduğunu Anlama Testi Kullanım İzni



Ynt: Okuduğunu Anlama Testi

21 Ekim 2021 11:12

Kimden: "HKN LPR" <[redacted]>

Kime: "LEYLA CIMEN" <[redacted]>

[Okuma-Anlama Testi son.docx \(37,2 KB\)](#) [İndir](#) | [Evrak çantası](#) | [Kaldır](#)

Sevgili Leyla,

Ölçeğe ilgili göstermenize sevindim. Size ölçeği ekte yolluyorum. İyi çalışmalar ve kolaylıklar dilerim, Nermin Hoca'ya da selamlar

Windows için Posta ile gönderildi

Kimden: LEYLA CIMEN**Gönderilme:** 21 Ekim 2021 Perşembe 11:03**Kime:** [redacted]**Konu:** Okuduğunu Anlama Testi

İyi günler Hocam,

Hacettepe Üniversitesi Türkçe Eğitimi'nde tezli yüksek lisans öğrenciyim. 5. sınıf öğrencilerinin eşdizimli sözcük bilgileriyle okuma-anlama performansları arasındaki ilişkiyi incelediğim tezimde danışmanım Prof. Dr. Nermin Yazıcı, Gökhan Çetinkaya ve Nihat Bayat ile geliştirdiğiniz Okuduğunu Anlama Testi'ni* kullanmamı önerdi. Testinizi kullanmam için izin verir misiniz? Kabul ederseniz çalışmamıza büyük katkıda bulunacaksınız.

İyi çalışmalar dilerim,
Saygılarımla.

* Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu Anlama Testinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-187.

Arş. Gör. Leyla ÇİMEN, Res. Assist.
Erciyes Üniversitesi / Erciyes University
Eğitim Fakültesi / Faculty of Education
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

EK-C: AESBT Ön Uygulama Betimsel Analizi

Ad-Eylem Eşdizimli Sözcük Bilgisi Testi Ön Uygulama Betimsel Analizi

	N	Ort.	Sd.		N	Ort.	Sd.		N	Ort.	Sd.
YS1	30	.73	.450	OO1	30	.93	.254	SS1	30	.83	.379
YS2	30	.80	.407	OO2	30	.20	.407	SS2	30	.77	.430
YS3	30	.73	.450	OO3	30	.50	.509	SS3	30	.93	.254
YS4	30	.67	.479	OO4	30	.73	.450	SS4	30	.83	.379
YS5	30	.27	.450	OO5	30	.57	.504	SS5	30	.40	.498
YS6	30	.30	.466	OO6	30	.20	.407	SS6	30	.67	.479
YS7	30	.20	.407	OO7	30	.07	.254	SS7	30	.43	.504
YS8	30	.20	.407	OO8	30	.87	.346	SS8	30	.77	.430
YS9	30	.93	.254	OO9	30	.90	.712	SS9	30	.37	.490
YS10	30	.30	.466	OO10	30	.50	.682	SS10	30	.57	.504
YS11	30	.87	.346	OO11	30	.33	.479	SS11	30	.73	.450
YS12	30	.93	.254	OO12	30	.43	.504	SS12	30	.77	.430
YS13	30	.33	.479	OO13	30	.83	.379	SS13	30	.80	.407
YS14	30	.87	.346					SS14	30	.73	.450
YS15	30	.40	.498					SS15	30	.90	.305

EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 29/04/2022
Sayı: E-35853172-300-00002162692
00002162692



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002162692
Konu : Leyla ÇİMEN (Etik Komisyon İzni)

29.04.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.03.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002106039 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi yüksek lisans programı öğrencilerinden Leyla ÇİMEN'in Prof. Dr. Nermin YAZICI danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul Öğrencilerinin Eşdizimli Sözcük Anlama Başarıları ve Eşdizimlilik Kullanma Durumları" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 26 Nisan 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: FC52BF57-6515-4790-BF68-EBB16D1463C3

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik
Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevda TOPAL

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: 03123051008



EK–D: MEB Araştırma-Uygulama İzni

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-60212822
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Leyla ÇİMEN)

07.10.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 28/09/2022 tarihli ve 2422917 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Leyla ÇİMEN'in, Prof. Dr. Nermin YAZICI danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul Öğrencilerinin Yazınsal Metinlerde Eşdizimli Sözcük Başarıları ve Eşdizimlilik Kullanma Durumları" konulu araştırmanın uygun görüldüğüne dair Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma ile ilgili sonuç raporunun, çalışma bitiminden itibaren en geç 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ayhan TELTİK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- Araştırma İzin Onayı (1 Sayfa)
- Yazı ve Ekleri (49 Sayfa)
- Mühürlü Ölçek Örnekleri (2 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gültepe Mah. Tulas Bulv. No:1/b Melikgazi/KAYSERİ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

E-Posta: yuksekoğretimyurtdisi38@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hsl1.kep.tr

Bilgi için: İsmail ERCİYAS

Uyvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: <http://kayseri.meb.gov.tr>

Faks:3523209503



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> adresinden kontrol edilebilir. 341 - 2817 - 3807 - 9205 - 3200

EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

15/07/2023

(İmza)

Leyla ÇİMEN

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

15/07/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı :SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EŞDİZİMLİ SÖZCÜK BİLGİLERİYLE OKUMA ANLAMA BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
15/07/2023	98	166842	23/06/2023	%6	2131545924

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Leyla ÇİMEN

Öğrenci No.: N19136665

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Nermin YAZICI)

EK–G: Thesis Originality Report

15/07/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
 Graduate School of Educational Sciences
 To The Department of Turkish and Social Sciences Education Main Sciences

Thesis Title: INVESTIGATION OF RELATION BETWEEN 5th GRADES' COLLOCATIONAL KNOWLEDGE AND READING COMPREHENSION

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
15/07/2023	98	166842	23/06/2023	6%	2131545924

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Leyla ÇİMEN

Student No.: N19136665

Department: Turkish and Social Sciences Education Main Sciences

Program: Turkish Teaching Program

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
 (Prof. Dr. Nermin YAZICI)

EK-Ğ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

15 /07 /2023

(imza)

Leyla ÇİMEN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

