



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
HAREKETELİ RESİMLERLE (GIF) DEYİM
ÖĞRETİMİ VE UYGULAMASI**

YÜKSEK LİSANS

NURAN YILDIZ MEMİŞ

İSTANBUL, 2022



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
HAREKETLİ RESİMLERLE (GIF) DEYİM
ÖĞRETİMİ VE UYGULAMASI**

YÜKSEK LİSANS

**NURAN YILDIZ MEMİŞ
(190521008)**

**Danışman
(Dr. Öğr. Üyesi Demet Koçyiğit)**

İSTANBUL, 2022

29/07/2022

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli yüksek lisans öğrencisi 190521008 numaralı Nuran YILDIZ MEMİŞ'in hazırladığı "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hareketli Resimlerle (GIF) Deyim Öğretimi ve Uygulaması" konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 29/07/2022 Cuma günü saat 14:00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Çokluğu/Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Düzeltilme verilmesi halinde:

Adı geçen öğrencinin Tez Savunma Sınavı .../.../20... tarihinde, saat da yapılacaktır.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının

.....
şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi

Karar

1. Dr. Öğr. Üyesi Demet KOÇYİĞİT (Danışman)	...Kabul.....
2. Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL	...Kabul...
3. Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA	...Kabul...

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Nuran Yıldız Memiş

TEŞEKKÜR

Tez yazım sürecinde üzerimde en büyük emeği olan, zorlandığım her noktada bilgisini, desteğini ve güleryüzünü benden esirgemeyen saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Demet KOÇYİĞİT'e teşekkürü borç bilirim. Yüksek lisans eğitimimde bilgi ve deneyimleriyle bana çok şey katan, tez yazım sürecinde daima görüşlerine başvurduğum saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Şaban SAĞLIK, Doç. Dr. Muhammed Sani ADIGÜZEL, Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL ve Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Tez yazımında her zaman bana güç ve destek veren ailemin güzel üyeleri Hilal ÖZTÜRK, Hakan ÖZTÜRK, Ayşe Nur YILDIZ ve Enes ÖZTÜRK'e; üzerimdeki emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim annem Gülay YILDIZ ve babam Hüseyin YILDIZ'a teşekkürü borç bilirim. Birlikte bir hayatı bölüştüğüm, her zorluğu aşmamda varlığına ihtiyaç duyduğum sevgili eşim Fatih MEMİŞ'e; evimizi yuva olarak açtığımızda bize kalbinde yuva kuran küçük arkadaşım Özgür'e sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Nuran Yıldız Memiş

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HAREKETLİ RESİMLER (GIF) İLE DEYİM ÖĞRETİMİ VE UYGULAMASI

Nuran Yıldız Memiş

ÖZET

Bir dilin söz varlığını sadece o dilin sözcükleri değil; deyim, kalıp söz, atasözü, terim ve çeşitli anlatım kalıpları da oluşturmaktadır. Bireylerin dili etkili, güzel ve doğru bir şekilde kullanabilmeleri sahip oldukları söz varlığı ile doğru orantılıdır. Deyimlerin çeviri yolu ile başka dillere aktarılamaması ve anlamsal özelliklerinin kavranmasında kelime bilgisinin yeterli olmaması hedef dili öğrenen bireyler açısından zorluk oluşturmaktadır. Buna göre deyimlerin öğretiminde kelime öğretiminde olduğu gibi çeşitli stratejilere yer verilmesi gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, deyimlerin hangi yöntem ve teknikle daha iyi öğretilebileceği, bu yöntem ve tekniklerin hangi materyallerle desteklenebileceği üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Buradan hareketle bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deyim öğretim sürecinde kullanılan materyalleri tamamlayıcı, yeni ve kullanışlı bir GIF materyali üretmek amaçlanmıştır. GIF'lerin birçok kişinin yabancı olmadığı sosyal medya ve haberleşme kanalları üzerinden sözsüz bir iletişim aracı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Deyimlerde verilmek istenen mesajın GIF'ler aracılığıyla sözsüz bir şekilde ulaştırılabileceğinin öngörülmesi sonucunda bu çalışma hazırlanmıştır. Çalışmada GIF materyalleri aracılığıyla deyimlerin kalıcı bir şekilde öğretimi hedeflenmiş ve bu hedef kapsamında Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÜMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 16 öğrenciye öntest ve sontest uygulanmıştır. Uygulamada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından B1 düzeyine uygun iki metin yazılmıştır. Metinlerin içerisine kazandırılması hedeflenen 21 deyim yerleştirilmiş ve deyimleri içeren 20 soru hazırlanarak öntest ve sontest

sürecinde aynı öğrenci grubuna uygulanmıştır. Öğrencilere, GIF ile deyim öğretimi sürecinden hemen önce öntest, süreçten 3 gün sonra ise sontest uygulanmıştır. Araştırmada tek gruplu öntest-sontest deseni uygulanmıştır. Öğrencilerin öntest-sontest puanları ve puanlar arasındaki farklılıklar SPSS programı aracılığıyla incelenmiştir. Ayrıca öntest, deyim öğretimi ve sontest süreci konusunda öğrencilerin görüşleri alınarak sürecin öğrenciler tarafından da değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, deyim öğretimi, GIF, hareketli resimler, materyal.

**IDIOMS TEACHING AND PRACTICE WITH MOVING
PICTURES (GIF/GRAPHICS INTERCHANGE FORMATION) IN
TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Nuran Yıldız Memiş

ABSTRACT

The vocabulary of a language does not only consist of the words of that language; It also consists of idioms, idioms, proverbs, terms and various expression patterns. The ability of individuals to use language effectively, beautifully and correctly is directly proportional to the vocabulary they have. The inability to transfer idioms to other languages through translation and the lack of sufficient vocabulary to be understood them creates difficulties for individuals who learn a second language. Accordingly, various strategies should be included in the teaching of idioms, as in vocabulary teaching. In the field of teaching Turkish as a foreign language, it is one of the issues that should be emphasized with which method and technique can be taught better and with which materials these methods and techniques can be supported. From this point of view, in this study, it is aimed to produce a new and useful GIF material that complements the materials used in teaching idioms in the field of teaching Turkish as a foreign language. It is known that GIFs are used as a nonverbal communication tool in social media and communication channels that many people are familiar with. This study has been prepared as a result of the prediction that the message intended to be given in idioms can be conveyed nonverbally through GIFs. In the study, it was aimed to teach idioms permanently through GIF materials and within the scope of this aim, pretest and posttest were applied to 16 students at B1 level who were learning Turkish as a foreign language at Fatih Sultan Mehmet Vakıf University TÜMER. Two texts suitable for B1 level were written by the researcher to be used in the study. 21 idioms that were aimed to be learned in the texts were included and 20 questions containing the idioms were

prepared and applied to the same student group during the pretest and posttest process. The students were given a pretest just before the process of teaching idioms with GIF, and a posttest 3 days after the process. A single group pretest-posttest design was used in the study. The pretest-posttest scores of the students and the differences between the scores were examined through the SPSS program. Additionally the opinions of students on the pretest, idiom teaching and posttest processes were taken and the process was evaluated by the students too.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, teaching idioms, GIF, animated pictures, material.

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında söz varlığı unsurlarından biri olan deyimlerin öğretiminde kullanılabilecek uygun GIF materyalleri hazırlamak, GIF materyalleri aracılığıyla yapılan deyim öğretiminin başarısını ve kalıcılığını tespit etmektir.

Derslerde kullanılan öğretim materyalleri, konuları daha basit ve somut hale getirerek öğretimi desteklemektedir. Öğretim-öğrenim sürecinde kullanılan görsel materyaller bireylere zengin çağrışımlarda bulunarak bilgilerin zihinde anlamlı bir şekilde oluşmasını sağlamaktadır. Çalışma kapsamında hazırlanan GIF materyallerinin de sahip olduğu görsel nitelikler doğrultusunda görsel materyallerin içine dahil edilmesi mümkündür. Bu bağlamda deyim öğretiminde kullanılacak GIF'lerin öğrencilerin zihinlerinde çağrışım yaparak anlamlı öğrenmeyi ve kalıcılığı sağlayabileceği düşünülmektedir. GIF'ler birer resim formatı olsalar da hareketli özelliklere sahiptirler. GIF içinde yer alan durum ve olaylar bitip yeniden başlamakta, bu durum sonsuz bir döngü içinde devam etmektedir. GIF'ler videolar gibi hareket özelliğine sahip ama resimler gibi sessiz materyallerdir. GIF'ler bu özellikleri ile kelime bilgisinin yeterli olmadığı deyim öğretim sürecinde; deyimlerin anlamını somutlaştıran faydalı bir izleme etkinliğine olanak veren etkili materyaller olabilmektedirler.

Bu çalışmada GIF materyalleri aracılığıyla yapılan deyim öğretiminin bireylerin deyim anlama durumlarına olumlu etki edeceği öngörülmüş ve bu doğrultuda deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın uygulanması üç aşamalı olarak gerçekleştirilmiş, çalışmada *Tek Gruplu Öntest-Sontest Deneysel Model* kullanılmıştır. Araştırmada uygulamanın ilk aşamasını öntest uygulaması, ikinci aşamasını GIF materyalleri aracılığıyla deyim öğretimi uygulaması, üçüncü aşamasını da sontest uygulaması oluşturmaktadır. Her aşamanın sonucunda öğrenci görüşü alınmıştır. Araştırmaya katılan grup B1 düzeyi 16 öğrenciden oluşmakla birlikte bu öğrenciler hem öntest hem de sontest sürecinde yer almışlardır. Veriler,

öğrencilerin düzeyine uygun olarak hazırlanmış 2 metin ve 20 sorudan oluşan başarı testi (hem öntest hem de sontestte uygulanmıştır) ve öğrenci görüşleri aracılığıyla elde edilmiştir. Öntest ve sontest verileri SPSS programı ile *Tek Örneklemli Bağımlı Değişken Analiz Yöntemi* kullanılarak incelenmiştir. Öntest ve sontest durumları ve bu durumlar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Öğrencilerin öntest-sontest arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Buradan hareketle GIF'lerin sontestte öğrencilerin deyimleri anlama düzeylerinde olumlu bir fark yarattığı ortaya koyulmuştur. Bunun yanı sıra öğrenci görüşlerine göre GIF'ler; deyim öğretim sürecinde faydalı, anlamayı kolaylaştıran, akılda kalıcı bir materyal olarak nitelendirilmiştir.

Çalışma 4 bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde çalışmanın problem bölümü, çalışmanın amacı ve alt amaçları, çalışmanın önemi, sınırlılıkları, varsayımlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde yer alan kuramsal çerçevede söz varlığı ve söz varlığı özelinde deyimlerden bahsedilmiştir. Bu bölümde ayrıca görsel materyaller, görsel bir materyal olarak GIF ve yabancı dil olarak Türkçe alanında deyim öğretiminden söz edilmiştir. Araştırmanın yöntemi ve uygulama aşamalarına üçüncü bölümde yer verilirken, araştırmada elde edilen bulgular dördüncü bölümde yer almıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde yapılan çalışma diğer çalışmalardan yola çıkılarak değerlendirilmiş ve öneriler kısmında çalışmanın kapsamından hareketle önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın uygulama aşamasında bize kapılarını açan, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Türkçe Eğitim ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne ve araştırmaya katılan TÜMER öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz, 2022

Nuran Yıldız Memiş

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
TABLO LİSTESİ	xiv
ŞEKİL LİSTESİ	xiv
RESİM LİSTESİ	xv
KISALTMALAR	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	5
1.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	8
1.6. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	8
İKİNCİ BÖLÜM	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. TÜRKÇENİN SÖZ VARLIĞI.....	10
2.2. SÖZ VARLIĞI İÇİNDE DEYİMLERİN YERİ VE ÖNEMİ.....	16
2.2.1. Deyim Nedir?	16
2.2.2. Deyimlerin Yapı ve Anlamsal Özelliklerine Göre Sınıflandırılması	19
2.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DEYİM ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ	24
2.3.1. Kültür Aktarımı Açısından	25

2.3.2. Dilin İşlevsel Kullanımı Açısından	26
2.3.3. Motivasyon Açısından	27
2.4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ALANINDA DEYİM ÖĞRETİMİ	28
2.4.1. Deyimsel Anlamların Algılanması	28
2.4.2. Yabancı Dil Öğrenen Bireylerin Deyim Ediniminde karşılaştıkları Zorluklar	30
2.4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Deyim Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	31
2.4.3.1. Doktora Tezleri	34
2.4.3.2. Yüksek Lisans Tezleri	34
2.5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MATERYAL KULLANIMININ ÖNEMİ	38
2.6. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN GÖRSEL MATERYALLER	44
2.7. GÖRSEL MATERYAL OLARAK GIF	48
2.8. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ALANINDA DEYİMLERİN ÖĞRETİMİNDE GIF KULLANIMININ ÖNEMİ.....	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	53
3. YÖNTEM.....	53
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	53
3.1.1. Deyim Öğretiminin Uygulanması Sürecinde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler	54
3.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	56
3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU	57
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	58
3.5. MATERYALLERİN HAZIRLANMA SÜRECİ VE AŞAMASI.....	58

3.5.1. GIF'lerin Hazırlanması.....	58
3.5.2. Metinlerin ve Soruların Hazırlanması.....	64
3.6. UYGULAMA SÜRECİ	67
3.6.1. Öntestin Uygulanması	67
3.6.2. GIF Materyalleri Aracılığıyla Deyim Öğretimi Uygulaması.....	67
3.6.2.1. Deyim Öğretime Yönelik Uygulama Örneği.....	68
3.6.3. Sontestin Uygulanması	74
3.7. VERİLERİN ANALİZİ.....	74
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	75
4. BULGULAR	75
4.1. TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN B1 DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİN ÖNTEST BAŞARI DURUMLARINA YÖNELİK BULGULAR	75
4.2. ÖĞRENCİLERİN ÖNTEST SÜRECİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR	79
4.3. ÖĞRENCİLERİN GIF MATERYALLERİ ARACILIĞIYLA DEYİM ÖĞRENME SÜREÇLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR	82
4.4. ÖĞRENCİLERİN SONTTEST BAŞARI DURUMLARINA YÖNELİK BULGULAR	84
4.5. ÖĞRENCİLERİN SONTTEST SÜRECİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR	88
4.6. ÖĞRENCİLERİN ÖNTEST VE SONTTEST DURUMLARINA YÖNELİK BULGULAR	89
SONUÇ.....	93
KAYNAKÇA	100
EKLER.....	113

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Türkçedeki Deyimlerin Kelime Sayısı ve Yüzdesi	19
Tablo 2: Tek Grup Öntest-Sontest Deseni	56
Tablo 3: Çalışma Grubu	57
Tablo 4: Metinler Hakkındaki Uzman Görüşleri	65
Tablo 5: Metin Altı Soruları Hakkındaki Uzman Görüşleri	66
Tablo 6: Uygulama Öncesi Başarı Testi	67
Tablo 7: Uygulama Sonrası Başarı Testi	74
Tablo 8: Öğrencilerin öntest puanları	76
Tablo 9: Öntest Puan Frekans ve Yüzdeleri	76
Tablo 10: Çalışma Grubunun Öntest Puan Ortalaması	77
Tablo 11: Öntest Sorularının Doğru Cevaplanma Sayısı ve Yüzdesi	77
Tablo 12: Öntest Sonrası Öğrenci Görüşü	80
Tablo 13: GIF Materyalleri Aracılığıyla Deyim Öğrenme Süreci Hakkında Öğrenci Görüşü	82
Tablo 14: Öğrencilerin Sontest Puanları	85
Tablo 15: Sontest Puan Frekans ve Yüzdeleri	85
Tablo 16: Çalışma Grubunun Sontest Puan Ortalaması	86
Tablo 17: Sontest Sorularının Doğru Cevaplanma Sayısı ve Yüzdesi	86
Tablo 18: Sontest Sonrası Öğrenci Görüşü	88
Tablo 19: Öntest ve Sontest Sonuçları Arasındaki Farklılıklar	90
Tablo 20: Öntest ve Sontest Puan ortalama Farkı	91
Tablo 21: Bağlımlı Örneklemeler T-Test Sonuçları	91

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: GIF Yapımı 1. Aşama	58
Şekil 2: GIF Yapımı 2. Aşama	59
Şekil 3: GIF yapımı 3. Aşama	60
Şekil 4: GIF yapımı 4. Aşama	60

RESİM LİSTESİ

Hareketli Resim 1:Akla karayı seçmek deyimi.....	68
Hareketli Resim 2: Akla karayı seçmek deyimi altyazılı.....	69
Hareketli Resim 3:Ayak uydurmak deyimi.....	70
Hareketli Resim 4: Ayak uydurmak deyimi altyazılı.....	71
Hareketli Resim 5: Bir çuval inciri berbat etmek deyimi	72
Hareketli Resim 6: Bir çuval inciri berbat etmek deyimi altyazılı.....	73

KISALTMALAR

akt.	Aktaran
bkz.	Bakınız
C.	Cilt
çev.	Çeviren
Ed.	Editör
FSMVU	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
GIF	Graphics Interchange Format
s.	Sayfa/sayfalar
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜMER	Türkçe Eğitim ve Araştırma Merkezi
vb.	Ve benzeri
v.d.	Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Üniversite okumak, ticaret yapmak, iş kurmak gibi aktif bir şekilde dil kullanmayı gerektiren sebeplerle Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Bunun yanında yurt dışında Türkçe öğretim faaliyetlerini sürdüren devlet ve vakıf kurumlarına farklı sebeplerle Türkçe öğrenmek için başvuran bireyler de bulunmaktadır. Barın (1992), insanların yabancı dil öğrenme sebeplerini “iyi bir eğitim almak, dil politikasındaki evrensellik, değişik kültürleri tanımak, göçler, ticaret ve turizm” (s. 6) olarak ifade etmiştir. Bu anlamda dünyada Türkçeye olan ilginin bir artış gösterdiğini söylemek mümkündür.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireyler gerek yurt dışında gerekse yurt içinde faaliyet gösteren enstitüler, Türkçe öğretim merkezleri, özel kurslar ve üniversitelerde açılmış Türkoloji bölümleri sayesinde Türkçe öğrenebilmektedir. Bunun yanı sıra bireyler, dijital platformlar, Türkçe dil siteleri ve çevrimiçi kurslarla da buldukları noktadan ayrılmadan Türkçe eğitimi alabilmekte, Türkçe dil eğitimlerine zaman ve mekân sınırlarına takılmadan kolayca ulaşabilmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin, Türkçe öğrenmede beklentilerini en iyi derecede karşılayabilmek için birçok araştırma yapılmaktadır. Bireylerin hedef dili öğrenirken keyif alma, öğrenecekleri yabancı dili kullanabilme, dil öğrenmedeki asıl hedefleri ve bu hedefler doğrultusunda eğitim alma gibi farklı değişkenlerin, dil öğrenme süreçlerini ve başarılarını etkilediği bilinmektedir. Buna göre araştırmacılara ve dil öğreticilerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Benhür (2002), yabancı dil öğretiminde hizmet veren bir öğretmenin en temel görevinin bir konuyu, yapıyı veya kelimeyi en kısa sürede ve en kalıcı biçimde öğrencilerine aktarması olduğunu ifade etmiştir (s. 120).

Dil öğretiminde dil bilgisi kurallarının anlamlı olabilmesi, dört temel dil becerisinin geliştirilmesi, dil öğrenen bireylerin başkalarıyla iletişim kurması ancak sözcükler sayesinde gerçekleşebilmektedir. Bunun yanı sıra bu sözcüklerin “nerede, ne zaman, niçin, kim tarafından, hangi ortamda” kullanılabileceğinin bilinmesi ve kavranması da oldukça önemlidir. (Göçen, 2016, s. 1; Çifci, Batur ve Keklik, 2013, s. 366) Dil öğrenen bireylerin, sadece dil bilgisi ve kelime yeterliliğine sahip olmaları hedef dili konuşmak için yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda bireylerin dilin kullanım özelliklerini bilmeleri hedef dilde iletişim kurabilmeleri açısından önemlidir. “Bir dili bilmek yalnızca o dil hakkında gerekli olan dilbilgisi kurallarını bilmek, yani “dilbilgisel yeti” ye sahip olmak değildir. Aynı zamanda hangi ortamlarda hangi yapı ve sözcüklerin kullanılacağını bilmek demek olan “iletişimsel yeti” ye sahip olmak gerekmektedir” (İşcan, 2011, s. 30). Dil öğrenen bireylere, sözcük, deyim ve terimleri günlük ilişki ve yaratıcı anlatımlarında doğru ve yerinde kullanmayı öğretmek, sözcük öğretimiyle kazandırılması gereken bir beceri olarak görülmektedir. Göğüş (1968), bu becerilere birleşik sözcük, deyim, atasözü gibi sözcük kümeleşmelerinin anlamlarını öğretmeyi de eklemektedir.

Bireylerin hedef dili anlama ve kendilerini hedef dilde ifade etmelerini sağlayan dört temel dil becerilerini kullanabilmeleri zengin bir kelime hazinesiyle olabilmektedir. Özbay, Büyükkız ve Uyar da (2011), bireylere dil becerileri kazandırmanın ve bu dil becerilerini geliştirmenin zengin bir kelime hazinesiyle olabileceğini ve bireylerin yalnızca bildikleri kelimelerle dört temel dil becerilerini kullanabileceklerini ifade etmişlerdir (s. 151).

Hedef dilin öğretimi dinleme ile başlasa da bireylerin dinleyerek öğrendikleri kelime bilgisi kendilerini ifade etmekte yeterli olmamaktadır. Kelime öğrenmede öğrencilere geniş imkânlar sağlayan okumanın, kelime bilgisi kazanımında dinlemeye göre daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Bireyler okuma becerisiyle öncelikle bir anlam kurma sürecine dâhil olmaktadır. Bireylerin metin okurken anlam kurma sürecine dahil olabilmesi için öncelikle kelime bilgisine sahip olmaları gerekir. Mevcut kelime bilgisi bilinmeyen kelimelerle eşleşerek yeni kelimelerin kazanılmasında bir basamak görevi görür (Akyol, 2008; Özbay, 2007; Kurdayıoğlu, 2005). “Kelimeyi tanıyıp anlamlandırmak kelimenin içinde geçtiği metni

anlamlandırmanın anahtarıdır” (Irvin, 1990, s. 6; akt. Özbay vd., 2011, s.151). Dolayısıyla kelime hazinesinin okuma becerisine, okumanın da kelime hazinesine katkı sağladığı görülmektedir.

Güzel ve Barın (2013), bir dili biliyorum demenin sırrı olan deyimlerin, deyimler sözlüğüne bakılarak değil bir bağlam içinde kullanılarak öğrenilebileceğini ifade etmişlerdir (s. 138,172). “Öğrencinin bir kelimenin sözlük anlamını bilmesi, sözlük anlamıyla cümle içerisinde kullanması o kelimeyi öğrendiği anlamına gelmemektedir. Öğrenciden kelimenin yüklendiği yan, mecaz, örtük, çağrışımlı anlamlara vakıf olması ya da aynı anlama gelecek diğer kelimelerle öğrendiği kelimeyi eşleştirmesi, beklenmektedir” (Balcı ve Melanlıoğlu, 2016, s. 492). Deyimlerin sadece sözlüğe bakılarak bir bağlam içinde kullanılamayacağı gibi nerede, nasıl ve hangi durumlarda kullanılacağı da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dili kullanırken yaşadıkları sorunlardan biridir. Bu sorunların yaşanması hedef dilde iletişimin oluşmasını engellemekte ve bireylerin motivasyonlarını kaybetmesine neden olmaktadır. Dilin etkin bir şekilde kullanılamaması ve hedef dilde iletişimin zorlaşması, hedef dil öğretiminde deyim öğretimi üzerinde durulması gerektiğinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Yavuz da (2010), deyimlerin günlük yaşamda sıkça kullanılmasının yabancı dil ediniminde güçlük oluşturduğunu, hedef dilde iletişimi zorlaştırdığını bu nedenle dilin etkin kullanımını için deyim öğretimin kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir (s. 9).

İmgesel olması ve mecazi özellikler taşıması nedeniyle deyimler, yabancı dil öğreniminde zor öğrenilen, hedef dilin konuşucularıyla iletişim kurmada ve yabancı dil ediniminde sorunlar yaratan dil öğeleri olarak tanımlanmıştır. Bilişsel dilbilimcilerin “imge dil, doğal ve tüm dillerde ortak bir olgudur” şeklindeki görüşü kabul edilecek olursa, hedef dil öğretiminde mecaz ve deyimler gibi imge dil öğelerine daha fazla yer vermek gerekecektir (Ponterotto, 1994: akt. Güneş, 2010, s. 3). Hedef dilin etkin bir şekilde kullanılmasını güçleştiren, söz varlığı içerisinde önemli bir unsur olan deyimlerin, hangi yöntem ve materyallerle daha iyi nasıl öğretilbileceği, öğretimde kalıcılığın sağlanarak dilin etkin kullanımını nasıl desteklenebileceği sözcük öğretiminde üzerinde durulması gereken konulardan biridir.

Atasözlerinde olduğu gibi deyimler de kelimeler gibi başka dillere birebir çeviri ile aktarılamaz. Bu durum, yabancı dil öğretim sürecinde atasözü ve deyimlerin öğretiminde çeşitli stratejilere yer verilmesini gerekli kılmaktadır. “Söz varlığına yönelik çalışmalarda daha çok kelime öğretimine yönelik öğretim stratejileri bulunurken atasözü ve deyim öğretimi üzerine yapılan çalışmalar daha sınırlıdır” (Baş ve Tekin, 2019, s. 158). Deyim öğretimi üzerine yapılan çalışmalardan hareketle yenilikçi ve farklı yöntemlerle yapılan deyim öğretiminin daha etkili ve kalıcı olacağı bilinse de söz varlığının önemli unsurlarından biri olan deyimlerin öğretiminde çok fazla yöntem ve tekniğin kullanılmadığı ayrıca bağlam temelli etkinliklerin de sayıca yeterli olmadığı görülmektedir (Bağcı, 2010; Türkben, 2019, s.86). “Dili etkili, güzel ve doğru bir biçimde kullanabilmede bireyin sahip olduğu söz varlığının önemi” göz önünde bulundurulduğunda etkili ve kalıcı bir deyim öğretiminin dilin işlevsel kullanımını destekleyeceği bilinmektedir. (Göçer, 2009, s. 1026)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çevrimiçi eğitim bir yenilik olmamakla birlikte günümüzde belli dönemlerde bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Hızla gelişen teknoloji yabancı dil öğrenimi için hedef dilin konuşulduğu ülkeye gitmeye gerek kalmadan öğrenen için çeşitli seçenekler oluşturmaktadır. Bunların başında dil öğretimi için tasarlanmış mobil uygulamalar, bilgisayar programları ve uygulamaları, dil öğretim kitapları için hazırlanmış etkileşimli CD’ler, web siteleri, bloglar, sosyal mecralarda dil öğretimi için açılmış kanallar vb. birçok seçenek bulunmaktadır. Bu uygulamaların ve programların yanı sıra dil öğretim kurumları ve kurumlardan bağımsız çalışan dil öğreticileri, dil öğrenmek isteyen bireylere internet kanalıyla uzaktan eğitim imkânı sunmaktadır. Günümüzde dil eğitimi, farklı kanallar aracılığıyla mekândan; önceden hazırlanmış ders kayıtları ile de zamandan bağımsız halde yürütülebilmektedir.

Gelişen teknolojinin eğitimle bütünleşmesi ile dil öğretimi için oluşturulmuş çeşitli sosyal medya sayfaları ve web sitelerinde dil öğretiminde kullanılması için hazırlanan, sınıf içerisinde de kullanılabilir dijital materyaller üretilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, söz varlığının öğretiminde materyal kullanımı üzerine farklı ve yeni çalışmalar yapılmaktadır. Bunun yanı sıra

söz varlığının hangi seviyede, ne kadar ve nasıl öğretileceği konusunda da birçok araştırma yapılmakta ve yapılan bu araştırmalardan dil öğretim materyalleri hazırlanırken faydalanılmaktadır. Bu anlamda deyim öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin uygunluğu ayrıca kullanılacak materyallerin de üretilmesi üzerine çalışmaların çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Sözü edilen ihtiyaçlar doğrultusunda yapılan bu çalışmanın amacı, GIF materyalleri aracılığıyla yapılan deyim öğretiminin, öğrencilerin deyim öğrenme durumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisinin araştırılmasıdır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyaller, dil öğretim ve öğrenim sürecini destekleyen önemli unsurlardandır. Soyut durumları somutlaştırmada rol oynayan özellikle görsel ve işitsel anlamda zengin materyallerin başarıyı arttırmaya yönelik olumlu etkisi bilinmektedir. Gerek ana dilde gerekse yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde başarıyı arttıran bu materyallerin kalıcılığı sağlayıp sağlamadığı ayrı bir tartışma konusudur. Bu anlamda araştırmanın problem durumunu “Hareketli resimler aracılığıyla yapılan deyim öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki yabancı öğrencilerin başarısına ve öğrenilen deyimlerin kalıcılığına etkisi nedir?” cümlesi oluşturmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

1. B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, metin aracılığıyla verilen deyimleri anlama durumlarına bağlı olarak ön test başarı durumları nasıldır?
2. B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öntest süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, GIF materyalleri aracılığıyla deyim öğrenme süreçleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, sontest başarı durumları nasıldır?
5. B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, sontest süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?

6. B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında söz varlığı unsurlarından biri olan deyimlerin öğretiminde kullanılacak uygun materyaller hazırlamak, bu materyallerle yapılan deyim öğretiminin başarısını ve kalıcılığını tespit etmektir. Böylece GIF'lerin deyim öğretiminde ne derecede bir başarı yakalayacağı gözlemlenmiş olacak ve söz varlığı araştırmalarına katkı sağlayacak yeni, kullanışlı bir çalışma kazandırılacaktır.

Bu çalışma ile dil öğrenen bireylerin, deyimlerin anlamını etkili bir şekilde öğrenmeleri, üretilen materyallerle deyim öğretiminde basitlik, açıklık, akıcılık ve kalıcılığın yakalanması; eğitim sürecinde de zamandan tasarruf edilmesi hedeflenmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Deyimlerin, Türkçede anlatım gücünü arttırmak için kullanıldığı genellikle gerçek anlamlarının dışına kayarak mantık dışı hayaller, düşünceler taşıyan kalıplaşmış sözler olarak tanımlayan Demir (2004), deyimlerin bu bağlamda figüratif dilin özelliklerini barındırdığını ifade etmektedir (s. 612). “Metafor, metonimi, benzetme gibi söz figürlerini ve deyim, atasözü gibi kalıplaşmış ifadeleri içine alan figüratif dil; yalnızca edebî dilin değil, günlük dilin de önemli bir unsurudur” (Çalışkan, 2013, s. 95). Türkçenin söz varlığını oluşturan önemli unsurlardan sayılan deyimler toplumun kültürünü, ifade gücünü ve düşünce biçimini en iyi şekilde yansıtmaktadır.

Her deyim doğduğu topluma özgüdür ve birebir çeviri ile aktarılamamaktadır. Bu durum deyimlerin öğretimini zorlaştırmaktadır. Bu yapıların öğretiminde çeşitli stratejilerin kullanılması ve materyallerin üretilmesi oldukça önemlidir. Deyimlerin öğretimi konusunda yaşanan zorluktan ve sorunlardan yola çıkarak birçok araştırmacı yöntem ve materyal arayışına girmiş; dört temel dil becerisini temele alan materyal kullanımına önem verilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel araçlar sınıf içerisinde doğal bir ortamın oluşmasında öğretmene yardımcı olmaktadır. Ayrıca gerçek ortamlara yakın bir sistem içerisinde yabancı bir dili öğrenmek öğrencilerin de ilgisini çekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, görseller ile hazırlanmış etkinliklerle öğretilen söz varlığının öğrenimi ve öğretimi kolaylaştıracağı bilinmektedir (Demirel,1993, s. 24). Ayrıca görsel materyaller sayesinde öğrencilerin motivasyonu artmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte tablet, bilgisayar, akıllı telefonlar gibi cihazlardan görsel materyallerin kullanımı artmıştır. Görsel materyallerin sıkça kullanıldığı birçok dil uygulaması, dil öğretim siteleri ve platformlar sayesinde de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde materyal çeşitliliği sağlanmıştır.

Yapılan çalışmada deyim öğretiminde bir araç olarak kullanılan GIF'ler günlük hayatta sıkça kullanılan Whatsapp, Messenger, Instagram gibi sosyal uygulamalarda durum, olay ve duyguların yazıya gerek kalmadan ifade edilmesinde ve birçok farklı alanda karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca henüz okuma yazma bilmeyen bireylerin okul öncesi eğitimlerinde de etkinlik yönergeleri olarak GIF'lere sıkça yer verilirken; GIF'ler, Hello 7 gibi dil öğretim uygulamalarının da içeriğini oluşturmaktadır.

GIF'ler hareketli görseller olarak videolara benzese de video formatından farklılık göstermektedir. GIF'ler bir video formatındaki gibi başlangıç ve sonucu belirten bir süreye sahip değildir. (Balaban ve Çevik, 2020, s. 421). Ayrıca GIF'lerin videolar gibi bir ses özelliği de yoktur. GIF'ler çoğu zaman bir eylemin, bir duygunun veya içinde bulunulan bir durumun ifade edilmesinde kullanılırlar. Deyimlerin videolar gibi uygulama aşamasının uzun zaman almaması ve ses özelliğine sahip olmaması açısından deyimlerin öğretimi için uygun materyaller olduğu düşünülmektedir. Buna göre sözsüz bir iletişim aracı olan GIF'ler; hedef dil öğretiminde konuları okuyarak veya dinleyerek anlamakta zorluk yaşayan öğrenciler için, yazısız ve sessiz bir öğrenme materyali olabilmesi açısından önemlidir. Ayrıca GIF'ler, deyimlerin yerinde ve zamanında, işlevsel olarak kullanımının kavratılması açısından da önemli materyallerdir.

Deyim öğretiminin geçmişine bakıldığında, deyim öğretimine ayrıca yer verilmediği, deyimlerin ancak sözcük öğretimi içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Dil öğrenen bireylere sözlük aracılığıyla ya da bağlamdan hareketle deyimlerin anlamı kavratılmaya çalışılmış ve etkinlik temelli bir deyim öğretimi yoluna gidilmemiştir. Son yıllarda çalışmacılar biçimsel yapılarının dışında deyim çalışmalarına yönelerek, deyimlerin anlamı ve işlevsel olarak kullanımı üzerine çalışmalar yapmaktadırlar. Fakat bu çalışmalar sayıca az ve yetersiz olmakla birlikte bu çalışmaların çoğunluğunun ana dilde deyim öğretimi üzerine yapıldığı görülmektedir. Bu anlamda yapılan çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deyim öğretimi üzerine çalışılmamış yeni ve farklı bir çalışma olması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca söz varlığının öğretime katkı sağlayacak GIF materyallerinin tasarım aşamaları, uygulama süreci ve sonuçları da bu alanda yapılacak diğer çalışmalara örnek olması açısından önemlidir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Araştırmanın örneklemini Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Türkçe Eğitim Merkezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, B1 düzeyindeki uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır.
- Örneklem belirlenirken dil düzeyine dikkat edilmiş; yaş, cinsiyet, ırk vb. ölçütler dikkate alınmamıştır.
- Araştırma Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÜMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyi 16 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılacak deyimler, B1 düzeyi gözetilerek seçilmiş 21 deyimle sınırlıdır.

1.6. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

- Bu araştırma ile B1 seviyesi öğrencilerinin, GIF materyalleri ile deyim öğretimi uygulaması sonrasında yapılacak sınıfta başarı durumlarının öntestteki başarı durumlarına göre artış göstermesi beklenmektedir.
- Çalışmada yapılacak uygulama ile öğrencilerin deyimler hakkındaki olumsuz bakış açılarının değişmesi beklenmektedir.
- Öğrencilerin GIF ile deyim öğretimi ile deyimleri daha iyi öğrenmeleri beklenmektedir

- Bu çalışma ile ayrıca öğrencilerin deyim öğrenmeye olan ilgilerinin ve isteklerinin artması beklenmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. TÜRKÇENİN SÖZ VARLIĞI

“Tarihsel açıdan söz olgusu her zaman daha önce ortaya çıkar” (Saussure, 1998, s.50). Fakat sözün anlaşılır olabilmesi ve bütünü yansıtabilmesi açısından dil zorunludur. Bunun yanında dilin bir toplum için kalıcı olabilmesi için de söz zorunludur. Saussure (1998), bireylerin ana dilini başkalarının konuşmalarını duyarak öğrendiğini ancak bu öğrenmenin sayısız denemeler sonucunda gerçekleştiğini (s. 50) söylemektedir. Saussure’e göre (1998), “Dilin evrimini sağlayan sözdür; dilsel alışkılarımızı değiştiren, başkalarını duyarak edindiğimiz izlenimdir. Demek ki dille söz arasında karşılıklı bağımlılık var. Dil, sözün hem aracı, hem de ürünü. Ne var ki, bütün bu söylenenler dille sözün birbirinden apayrı şeyler olmasını önlemez” (s.50). Saussure’ün dili özü bakımından toplumdan bağımsız, söz olgusunu ise dil yetisinin sesletimini kapsayan bireysel yanı olarak görmesinden yola çıkarak sözün bir bakıma dilin bireysel olarak kullanımını ifade ettiği bilgisine ulaşılmaktadır. Buradan hareketle “dil ve sözün birbirinden farklı iki kavramken birbiriyle sürekli etkileşim halinde olan, birbirinden bağımsız düşünülemeyen, biri tanımlanırken diğerine ihtiyaç duyulan iki ayrı kavram olduğu görülmektedir. Bu iki kavramın arasında zorunluluk teşkil eden bu bağlantıdan dolayı söz ve dil kavramının tanımı, üzerinde durulması gereken önemli konulardan birisi olduğu söylenebilir.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü söz kavramını ilk olarak “Bir düşünceyi eksiksiz olarak anlatan kelime dizisi, lakırtı, kelam, laf, kavi.” olarak tanımlar. Türk Dil Kurumu Sözlüğü ikinci tanımda ise söz kavramına “Bir veya birkaç heceden oluşan ve anlamı olan ses birliği, kelime, sözcük.” olarak yer vermektedir. Bu iki tanıma bakıldığında Türk Dil Kurumu Sözlüğü ilk tanımda sözü bir kelime dizisi olarak ifade ederken ikinci tanımda sözün anlamını kelime, sözcük kavramına indirgemıştır.

Korkmaz'a göre (1992) söz, "Bir maksadı anlatmak üzere söylenen kelime veya kelimelerden oluşan dizi; toplumsal bir kurum olan dilin kişi tarafından özel olarak kullanılması" (s. 139) demektir. Verilen bu tanımların birbirlerinden farklı olmasının nedenini Baş (2011), "kelimenin tanımlanmasında iki farklı bakış açısı vardır: Şekil açısından ve anlam açısından kelimeye yaklaşma" (s. 33) olarak ifade eder. Buna göre kelime ve sözcük kavramlarının bazı tanımlarda söz kavramına karşılık olarak verilmesinin, kelime ve sözcük kavramının tanımlanmasında yaşanan bu ikilikten kaynaklandığı söylenebilir. Kurdayıoğlu ve Karadağ (2005), yapılan bu tanımlardaki farklılığı gidermek için kelime sınırının şu şekilde olabileceğini ifade etmiştir:

Çekim unsurları çıkarıldığında, anlam ile biçimin kesiştiği ilk nokta. Kesişme bazen kelime kökünde, bazen kelime gövdesinde bazen de birleşik kelime tabanında gerçekleşebilmektedir. Bu açıdan kelime, anlamı veya görevi bulunan, çekim ekleri ile işlenmeye hazır tabandır. "Taban, kelime kök ve gövdelerinin çekim eki almamış yalın hâlidir" (Korkmaz, 1992:145). Dolayısıyla, taban, kök ya da gövde olabileceği gibi birleşik yapılar şeklinde de karşımıza çıkabilir. Taban kavramı kelimenin biçim ve anlam yapısını da birlikte ortaya koymaktadır.

(s. 305)

Söz ve sözcük kavramları aynı şeyler olup olmadığı ve Türkçenin söz varlığı Türk dilinin sahip olduğu sözcüklerin toplamını ifade edip etmediği konuları araştırmalarda tartışılan konulardan biri olmuştur. Türk Dil Kurumu Sözlüğü söz varlığını "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler." olarak tanımlanmaktadır. Aksan ise (2004) söz varlığının tanımını "Bir dilin söz varlığı denince, yalnızca o dilin sözcüklerini değil, deyimlerin, kalıp sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü anlıyoruz" (s. 7) sözleriyle ifade etmiştir. Söz varlığı kavramı kelime hazinesini de içine alan geniş kapsamlı bir kavramdır. Söz varlığını tanımlarken yalnızca kelime ve kelimeler bütünü ifadelerinin üzerinde durmak söz varlığının alanını daraltmaktadır. Konuşmalarda etkili bir anlatım sağlamak, anlatımı zenginleştirmek ve vurgulamak için kullanılan deyim, atasözü ve ikilemeleri yalnızca kelime kapsamında görmenin bu anlamda yersiz olabileceğini

ifade etmek mümkündür. Aynı zamanda kelime kavramıyla birebir karşılanamayacak kalıp sözler, kalıplaşmış ifadeler, yabancı sözcükler ve terimler de söz varlığı unsurları arasında değerlendirilmektedir. İfade edilen bu unsurlar hem konuşma hem de yazı dilinde sıkça kullanımına başvurulmuş ifadelerdir (Baş, 2011; Kurudayıoğlu, Karadağ, 2005; Şahin, 2006; Uluçay, 2016).

Söz varlığının genel anlamda tanımlanmasında belli bir ortak görüşün olmaması sorunu söz varlığının sınıflandırılmasında da karşımıza çıkmaktadır. Söz varlığı çalışmalarında, söz varlığı üzerine yapmış olduğu çalışmalarıyla sıkça kaynak gösterilen Aksan (2004), temel söz varlığının içerdiği öğeler hususunda ilk anılması gerekenlerin çekirdek sözcükler olarak da adlandırılan temel söz varlığı olduğunu söyler (s. 26). “Temel söz varlığı, insan organ adları, esas hareketleri ifade eden fiiller, öncelikli ihtiyaç maddelerini karşılayan kelimeler, sayı isimleri, akrabalık isimleri gibi sözleri kapsamaktadır” (Şahin, 2006; s.124). Zaman içinde çok az değişime uğrayan bu çekirdek sözcükler, terimlerin ve deyimlerin oluşturulmasında kullanılmıştır. Aksan temel söz varlığının içine maddi ve manevi kültür öğelerini de dâhil etmektedir. Aksan (2004) temel söz varlığının kapsamına giren öğeleri “Temel Söz Varlığının İç Öğeleri” başlığı altında şu şekilde toplamıştır:

1. Temel söz varlığı
2. Yabancı sözcükler
3. Deyimler
4. Atasözleri
5. İlişki sözleri (kalıp sözler)
6. Kalıplaşmış sözler
7. Terimler
8. Çeviri sözcükler (s. 26)

Bir toplumun diline yerleşen yabancı sözcükler diğer uluslarla sanat, ticaret, siyaset, kültür gibi alanlarda kurduğu ilişkiler sonucunda meydana gelmektedir. Yabancı sözcüklerin bir dile yerleşmesi Ersoy’a göre (2014), toplumların birbirleriyle kurduğu ticari ilişkiler, çeviri eserler, toplumların farklı uygarlık alanlarına yönelmesi, diğer toplumların yaşam tarzlarına ve kültürlerine duyulan özenti ve savaş sonucunda ülkelerin işgal edilmesi gibi yollarla gerçekleşmektedir.

Bu yollarla dile yerleşen yabancı sözcüklerin dildeki her sözcük gibi belli kullanım alanları (tıp, fizik, coğrafya vb.) vardır. (s. 206)

Aksan (2004), başka dillerden Türkçeye giren yabancı sözcükleri *yerleşmiş yabancı sözcükler* ve *yerleşmemiş yabancı sözcükler* olarak iki başlık altında inceler. *Yerleşmiş sözcükleri* “bir dilin ses ve eğilim kurallarına uymuş, yabancılığı artık belli olmayan öğeler” olarak tanımlar ve bu öğelere örnek olarak *duvar, kalıp, surat, sandık*, ortanca gibi kelimeleri örnek olarak gösterir. *Yerleşmemiş yabancı sözcüklerin* ise “*oksijen, lokomotif* gibi değişime uğramış, yabancı kökenli olduğu hemen belli olan sözcükler” (s.29) olduğunu ifade eder. Görüldüğü üzere Türkçeye yerleşen yabancı sözcükler kimi zaman değişime hiç uğramadan dilin içerisinde yer edinirken kimi zaman da hem şekil hem de anlam bakımından değişime uğramaktadır. Söz varlığı içinde yer edinmiş olan yabancı sözcükleri bu anlamda ayrı değerlendirmek ve söz varlığı dışında tutmanın yersiz olacağı söylenebilir.

Atasözlerine biçim olarak baktığımızda kalıplaşmış, sözcükleri üzerinde ve söz diziminde herhangi bir değişikliğe uğratılmayacak, anlamca bir değişikliğe uğramaması için bir bütün olarak ele alınacak ifadeler olarak karşımıza çıkar. Aksoy (1995), atasözleri ve deyimler ile ilgili yaptığı çalışmasında atasözleri ile ilgili biçimsel ve kavramsal birçok noktaya değinmiş ve atasözlerini, “Atalarımızın, uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştırılan ve kalıplaşmış biçimleri bulunan kamuca benimsenmiş özsözler” (s.37) olarak tanımlamıştır. Aksoy’a göre (1995), atasözleri “donmuş olma” özelliğine sahiptir. Buna göre atasözlerinin içerisinde yer alan sözcüklerin yerine aynı anlamda da olsa başka sözcüklerin kullanılmamasıyla birlikte söz diziminde de bir değişikliğe gidilememektedir. Örneğin “Derdini saklayan derman bulamaz.” atasözündeki derman yerine ilaç kelimesi kullanılmamakta; “Çalma elin kapısını, çalarlar kapını.” atasözünde, sözcüklerin sırası değiştirilerek elin kapısını çalma, kapını çalarlar şeklinde söylenilememektedir (s.15). Aksoy (1995), bu ifadelerin yanı sıra -atasözlerinin donmuş olma özelliğine rağmen- bazı atasözlerinin birkaç kalıbının olduğunu “Denize düşen yılana sarılır, Denize düşen yosuna sarılır” örneklerinden de hareketle donmuş olma özelliğini korumaya devam ettiğini ifade etmiştir (s.19). Buna göre atasözlerinin coğrafya, yöre vb. etkenlerle farklı varyantlarının olması örneğine birçok atasözünde rastlamak mümkündür. Dilimizde

nesilden nesile aktarılan, farklı lehçelerde de zaman zaman değişerek kendine yer bulan, toplumun yaşantısından izler barındıran ve dilimize anlatım zenginliği katan atasözlerimiz dilin kullanımını ve anlaşılabilirliği açısından önemlidir ve söz varlığı içinde önemli bir yer tutmaktadır.

Kalıplaşmış dil birimleri de iletişim sırasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yaygınlık kalıplaşmış öğelerin sözlü ve yazılı iletişim sırasında çok fazla çaba gerektirmeden, kısa zamanda söylenip anlaşılabilmesinden kaynaklanmaktadır (Wray 2002; 1, akt. Gökdayı, 2008, s. 90). Gökdayı (2008), “Atasözleri, deyimler ve ikilemelerle birlikte kalıplaşmış dil birimlerini oluşturan kalıp sözlerin araştırmacılar tarafından çeşitli adlarla ve farklı ölçütlere dayanılarak tanımlanmış, *ilişki sözleri* ve *kültür birim* olarak da adlandırılmış” (s. 90) olduğunu ifade eder. Bu tanımdan hareketle kalıp sözlerin atasözleri, deyim ve ikilemeler gibi bir kalıp halinde olma, değiştirilememe özelliğine sahip olduğu için kalıplaşmış dil birimleri olarak ifade edildiğini düşünmek mümkündür. Aksan ise (2004), kalıp sözleri “Söz varlığı içinde yer alan bu öğeler, bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması adet olan birtakım sözlerdir” (s. 34) şeklinde tanımlayarak kalıp sözleri, çalışmalarında *ilişki sözleri* terimiyle karşılar. Kalıp sözler bu adlandırmaların yanı sıra Zülfiyar (2007) tarafından *kalıp cümle*, Toklu (1995) tarafından *iletişimsel sözler* olarak da adlandırılmıştır. Karatay ve Dilekçi (2019), kalıp sözlerin *ilişki sözleri*, *kültür birim*, *kalıplaşmış ifadeler*, *kalıp cümle*, *kalıp sözler*, *söz eylem*, *söz edimi*, *iletişimsel sözler* olmak üzere sekiz farklı şekilde adlandırılmış olduğunu ifade ederek bunların adlandırılmasında üç yöntemin kullanıldığına dikkat çekmektedir:

- 1-İngilizcede “speechact” söz öbeğinin tam çevirisi olan ve İtalyancada “cliche” sözcüğünün yarım çevirisi “söz eylem”, “söz edimi” ve “klişe söz”;
- 2-Kültür odaklı olan “ilişki sözleri,” “kültür birim” ve “iletişimsel sözler”;
- 3-Dilbilgisel açıdan “kalıp sözler”, “kalıplaşmış ifadeler” ve “kalıp cümle.” (s.151)

Dilekçi ve Karatay (2019), kalıp sözler için yapılmış farklı adlandırmalar ve tanımlamalardan yola çıkarak kullanılan ölçütün kültür olduğunu söylemiş, çalışmalar açısından bir birliğin sağlanması için tek bir kavramın kullanılmasının uygun olacağı ifade etmişlerdir (s.152).

Söz varlığının bir diğer unsuru olan kalıplaşmış sözler ünlü kişilerin, hükümdarların, düşünürlerin yaşadıkları belli olaylar karşısında söyledikleri evrenselleşmiş sözlerdir. Bu sözler bir dile özgün bir şekilde girebileceği gibi olduğu gibi çevrilerek de dile yerleşir. Türkçe de kalıplaşmış olarak kullanılan J. Caesar'ın "Sen de mi Brutus", Diogenes'in "Gölge etme başka ihsan istemez" sözleri çeviri yoluyla dile yerleşmiştir (Aksan, 2004, s. 35).

Bilim, sanat, zanaat gibi dallara özgü kullanıma sahip anlamı dar ve sınırlı kelimeler olan terimler Türk Dil Kurumu Sözlüğü içerisinde "Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime, ıstılah." olarak tanımlanır. Bütün diller söz varlığı içinde fizik, matematik, coğrafya gibi birçok alana ait kelimelerin oluşturduğu terim söz varlığına sahiptir. Dillere ait terim söz varlığının genişliği ülkelerin bilim, sanat gibi alanlarda ne kadar üretip geliştirdiğiyle ilgili bir durumdur. Nitekim Aksan (2005), bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: "Bir ülkede bilim, teknik, sanat ve zanaat ne ölçüde gelişip bu dallarda yapıtlar verilirse o ülkenin dilindeki terim söz varlığı o ölçüde gelişir ve genişler" (s. 36). Bir sözcük bir alana özgü kullanıldığında terim olabileceği gibi o alandan sıyrılıp genelleşirse terim olmaktan çıkabilmektedir. Örneğin dünya ve güneş kelimeleri coğrafya alanı içinde kullanıldığında terim niteliği taşırken günlük hayatımızda kullanıldığında bu nitelikten uzaklaşarak terim özelliğini kaybetmektedir. Bunun yanı sıra genel dile ait olan bir kelime dili kullanan halkın kullanımına bağlı olarak terimleşebilir. "Genel söz varlığının terimler için ana kaynak olduğu bilinmektedir. Genel dile ait bir kelime zaman içinde herhangi bir bilim dalına özgü bir kelime olup terim niteliğini rahatlıkla kazanabilir. Böylece bir kelimenin söz konusu dilde hem genel anlamı hem de terim anlamı ortaya çıkar" (Şahin, 2006, s.126).

Alan ve genel dile ait kelimeler arasındaki ilişki, terimlerin farklı biçimlerde genel dile yansımaya sebep olmaktadır. Şahin'e göre (2006), terimlerin dile yansımaya oranının yüksekliğini genel dili kullanan bireylerin ilgilendikleri, yakından tanıdıkları alanlara ait kelimeler oluşturmaktadır (s.126). Buna göre bu bireylerin yakın oldukları alanlara ait kelimeleri rahatça anlaması terimlerin genel dile yansımaya durumunda önemli bir rol üstlenmektedir. Aksan (2005), Türkçedeki spor terimlerine bakıldığında güreş dalına ait terimlerin *kaçak güreşmek, minderden*

kaçmak, hodri meydan gibi deyim biçiminde genel dile yerleştiğini fakat basketbol gibi yeni sayılabilecek bir spor dalından genel dile geçen bir terim olmadığını dile getirmektedir (s.37).

Her ülkenin belli sınıflarından sosyal gruplar içerisinde yaş, cinsiyet, din mezhep gibi faktörlerin de etkisiyle oluşan kendi aralarında kullandıkları terimler vardır. Sınıf dili olarak da tanımlanan dilbilimde sosyolekt denilen bu ögeler de alan dillerindeki terimler gibi genelleşerek genel dile yerleşebilmektedir. Örneğin şoförlerin kullandıkları dilden genel dile çevrilen *sollamak, gazlamak* bu türden ögelerdendir (Aksan, 2005, s. 38).

Toplumların birbirleriyle farklı sebeplerle kurdukları ilişkiler toplumların dillerinin birbirlerinden etkilenmesine neden olmuştur. Türkçenin de söz varlığına bakıldığında farklı biçim ve yollarla dilimize girmiş birçok yabancı sözcüğün yer aldığı görülmektedir. Bu yabancı sözcüklerin yanı sıra çeviri yoluyla da birçok kavram Türkçenin söz varlığında yer edinmiştir. Bu kavramlar tam çeviri, yarı çeviri, bağımsız çeviri sözcükler ve anlamı etkilenenler olmak üzere ayrılmaktadır (Aksan, 2005, s. 39).

Söz varlığının bir diğer unsuru olan deyim ise aşağıda gösterileceği gibi, önem, biçim ve anlam açısından farklı şekilde tasnif edilmektedir.

2.2. SÖZ VARLIĞI İÇİNDE DEYİMLERİN YERİ VE ÖNEMİ

2.2.1. Deyim Nedir?

Osmanlı Türkçesinde deyim kavramı *darbimesel* daha sonraları ise *ta'bir, ıstılah* kelimeleri ile adlandırılmaktadır. Darbimesel çoğunlukla atasözleri için kullanılan bir terimdir ve 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren deyim kavramı için *ta'bir* kelimesi kullanılmaya başlanmıştır. *Tabir* kavramı Cumhuriyet döneminde de uzun süre kullanılmış (Sinan, 2015), dil devriminden öncesine kadarda *tabir* kelimesiyle karşılanmıştır (Eyüboğlu, 1975). Sinan (2015), *Türkçenin Deyim Varlığı* adlı kitabında, 1935 yılında Türk Dili Araştırma Kurumu tarafından bastırılan *Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu'nda* tabir kelimesine karşılık deyim kelimesinin önerildiğini aktarmaktadır. Yapılan bu önerinin zamanla tuttuğunu fakat Mustafa Nihad Özön, M. Halit Bayrı, M. Şakir Ülkütaşır gibi bazı yazarlarında uzun bir süre tabir kelimesini kullanmaya devam ettiğini ifade etmiştir (s. 2).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, deyim kavramını “Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir.” olarak tanımlamıştır.

Korkmaz (1992) deyimleri, *Gramer Terimleri Sözlüğü’nde* “Gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan ve çekici bir anlatım özelliğine sahip kelime öbeği” (s.43) şeklinde tanımlarken, Adıgüzel (1990), *Deyim Hazinemiz* adlı çalışmasının önsözünde deyim “gerçek anlamının dışında kullanılarak yeni bir mana ifade eden ve bir düşüncüyü dile getiren iki veya daha çok kelimedenden meydana gelen kalıplaşmış söz dizisi” olarak tarif eder.

Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğü (1988), içerisinde deyim “Bir tür sözlüksel birim oluşturan anlam birim toplaşması; genellikle öz anlamından az çok ayrı bir anlam içeren kalıplaşmış söz” (Berke Vardar, 1988, s. 74) olarak tanımlanırken; Akyalçın (2012) deyimleri, “düşünce, kavram, nesne ve kişilerin durumlarını, özelliklerini yansıtmak için kullanılan ve gerçek anlamın dışına çıkmış özel anlam/anlatım boyutuyla kalıplaşmış söz öbekleri” (s.10) olarak tanımlar.

Çotuksöken (2004) *Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* adlı çalışmasında, “En az iki sözcükten kurulan, sözcükleri anlam değişmesine uğrayıp, yeni bir anlam kazanarak kalıplaşmış söz öbeklerine deyim adını veriyoruz” şeklinde bir deyim tanımına yer vermiş; deyimlerin sözcük sayısının 2 ile 15 sözcük arasında değiştiğini ifade etmiştir (s. 83).

Mehmet Hengirmen ise (1998), “Genellikle gerçek anlamının dışında kullanılan, anlatımı daha güzel ve etkili yapan, toplum tarafından ortak olarak benimsenen kalıplaşmış sözlere deyim denir” (s.4) ifadeleriyle tanımlamaktadır.

Aksan (1982), deyim için “Belli bir kavramı, belli bir duyguyu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür” (s. 37) ifadelerini kullanmıştır.

Karaağaç (2013), deyim “Bireysel nedenli olan bir söz dizimi biriminin genelleşip yaygınlaşarak nedenliliğini yitirmesiyle ortaya çıkan tek bir sözcük birimi gibi algılanan söz öbeğine deyim denir” (s. 271) şeklinde tanımlamaktadır

Yapılan deyim tanımlarına bakıldığında deyimlerin kalıplaşmış olması, gerçek anlamının dışında kullanılması ve anlamı etkili kılması gibi ortak ifadeler dikkat çekmektedir. Bunun yanında bazı tanımlarda deyimler için en az iki sözcükten

oluşma durumuna da vurgu yapılmaktadır. Deyim tanımlamalarında birçok ifade ortak olarak kullanılıp kabul görürken deyimlerin tek kelimedenden oluşup oluşmayacağı konusunda farklı görüşler vardır. Vehice Hatiboğlu (1963), deyimini “anlatım gücünü artırmak için, az çok mantık dışına kayan bazı sözcükleri değişmediği halde bazıları değişip çekimlere giren kalıplardır” (s. 221) şeklinde tanımlamaktadır. Deyim kavramının boşluğunu dolduran tabirin tek bir kelimedenden oluşabileceğini fakat deyimlerin en az iki kelimedenden kurulduğunu net bir şekilde ifade etmektedir:

“Deyimler en az iki en çok sekiz kelimedenden kurulur. Çok uzun deyimler çok defa deyimlikten çıkmış, bozulmuştur. Bir tek kelime ise deyim olmaz eğer kelimenin anlamı gerçek anlamından kaymışsa, o kelime mecaz anlamında kullanılıyor veya kelimenin anlamı çoğaltılıyor demektir. Çünkü bir kelimenin pek çok gerçek veya mecaz anlamı olabilir. Deyimde ise bir tek kelimenin anlamı dışında kullanılması aranmaz, en az iki kelimenin birlikte kullanılmalarından doğan ortak anlam, gerçek anlam dışında hatta mantık dışındadır. Yoksa tek bir kelimenin mantık dışında kullanılması, çekici bir özellik yaratmaz, belki de anlamın kaybolmasına sebep olur” (Hatiboğlu, 1963, s. 222).

Çotuksöken’in de (2004) deyimleri en az iki kelimedenden oluşması biçiminde tanımlaması, Korkmaz (1992) ve Akyalçın (2012) gibi yazarların deyimlerin bir söz öbeği olduğunu vurgulamaları, bu araştırmacıların Hatiboğlu ile aynı görüşü paylaştıklarını göstermektedir.

Aksan ve Püsküllüoğlu ise diğer görüşün aksine tek kelimelik deyimlerin de olduğunu kabul eden araştırmacılar arasında gösterilebilir. Püsküllüoğlu’nun (1995) *Türkçe Deyimler Sözlüğü’nde* deyim tanımı için “genellikle birden çok sözcüklü dil ögesi” (s. 7) ifadelerini kullanması, Aksan’ın (1982) tek kelimedenden oluşan deyimlere örnek olarak “akşamcı, kaşarlanmış, sudan, gözde, gedikli” (s. 38) gibi kelimeleri göstermesi söz konusu ifadeye gerekçe olarak gösterilebilir. Tek kelimelik deyim olduğu görüşüne katılanlar arasında Aksoy da yer almaktadır. Aksoy (1953) “doğrusu, sözde, gözde, havadan, sudan, toptan” gibi kelimeleri deyim olarak kabul etmiş (s. 206), daha sonra *Tek Sözcüklü Deyim Var mı?* adlı makalesinde bu

kelimelerin deyim olmadığını, deyim için en az iki kelimenin olması gerektiğini vurgulayarak bu görüşünü değiştirmiştir (Aksoy, 1984 s. 4-6).

2.2.2. Deyimlerin Yapı ve Anlamsal Özelliklerine Göre Sınıflandırılması

Deyimler hakkında farklı tanımlamaların yanında deyimlerin sınıflandırılmasında da farklı bakış açılarının olduğu görülmektedir. Deyimlerin biçimsel anlamda kaç kelimedenden oluştuğu üzerine yapılan iki yönlü açıklamaların yanı sıra deyimler farklı durumlardan ele alınarak biçimsel anlamda da tasnifler oluşturulmuştur. Aksan'ın (1982) tek kelimelik “akşamcı, kaşarlanmış, sudan, gözde, gedikli” gibi mecazi ifadeleri deyim olarak görürken Hengirmen de (1998) Aksan gibi “akşamcı, pişkin, yağcı” gibi bazı mecazi ifadeleri deyim olarak nitelendirmektedir. Bu görüşlere oranla deyim konusunda yapılan çalışmaların bütünü incelendiğinde, çoğunluğu “en az iki kelimedenden oluşan” ifadelerinin oluşturduğunu görmek mümkündür.

Sinan (2015), Türkçenin Deyim Varlığı adlı çalışmasında toplam deyim varlığının %63' ünü iki kelimelik, %22,8'inin üç kelimelik, %9'unun dört kelimelik, %2,5'lik kısmının beş kelimelik ve %1,4' lük kısmının da altı kelimelik deyimlerin oluşturduğunu ifade etmektedir. Bunun yanında çalışmada yüzdelerle ifade edilmeyen yedi, sekiz ve dokuz kelimedenden oluşan deyimlerin varlığından da söz edilmektedir. Sinan (2015), bu çalışmada yaptığı sınıflandırmadan yola çıkarak iki ve üç kelimedenden meydana gelen deyimlerin %86'lık bir oran ile büyük bir pay elde ettiğini ifade etmiştir (s.83). Bu veriler incelendiğinde Sinan'ın tek kelimedenden oluşan deyimlere yer vermediği görülmektedir. Sinan'ın kelime sayılarını esas alarak yaptığı sayım sonucu tabloda şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 1: Türkçedeki Deyimlerin Kelime Sayısı ve Yüzdesi

Kelime sayısı	İki kelime	Üç kelime	Dört kelime	Beş kelime	Altı kelime	Yedi kelime	Sekiz kelime	Dokuz kelime
sayı	10790	3918	1592	443	243	75	54	21
yüzde	63	22.8	9	2.5	1.4	-	-	-

Hatiboğlu (1982), deyimlerin Şekil itibariyle en az iki en çok yedi sözcükten kurulduğunu ifade eder ve deyimleri Şekil yönünden cümle hükmünde olanlar ve cümle hükmünde olmayanlar olarak ikiye ayırır. Cümle hükmünde olanlar: cümle biçiminde kullanılanlar (*iğne atsan yere düŐmez, aralarından su sızmaz*), mastar halinde kullanılanlar (*gözden düşmek, göze girmek, göz boyamak*) ve emir kipi ile kullanılanlar (*suya sabuna dokunma, vur patlasın al oynasın gibi*) olarak da kendi arasında gruplandırmıŐtır.

Cümle hükmünde olmayan deyimleri ise cümle içinde hazır kalıp olarak kullanılanlar (*kel başa ŐimŐir tarak, dam üstünde saksadıan*), sıfat olarak kullanılan ve iyelik eki alanlar (*eli açık, eli sıkı, cebi delik, günü gününe*) Şeklinde alt gruplara ayırmaktadır (s. 222-228).

Uzun (1988), deyim yapılarında aracın (gösterge öbeği) amaç (kavram) için dolaylı gösteren durumundan olduğunu ifade eder. Aracın amaca göre düzenlendiğini ve bu nedenle araç içindeki hiçbir göstergenin başka bir gösterge ile deđiŐtirilemeyeceđini vurgular. Buradan da yola çıkarak deyimlerin kalıplaŐma olayının kendine özgü yönünün amacın aracı bilinçli olarak belirlemesi olduğunu söyler. Örneğin araç olarak *devede kulak* deyiminin seçilmesi araç (devede kulak) ile amaç (büyük bir Őeyden kk bir parça) arasındaki bir benzerlikten dolayı kaynaklanmaktadır. Amaca bu gibi çeşitli açılardan uygun göstergeler bulma durumu bütün deyim yapılarında bulunmakta ve bu durum Uzun'a göre deyimleşme sürecinde bir anlam aktarımı olarak nitelendirilmektedir. Deyim yapılarındaki bu anlam aktarımı da deyim aktarımı, ad aktarımı, benzetme ve alzyon gibi aktarım olaylarının kullanımıyla gerçekleşmektedir. Bu anlam aktarması olayları açısından deyimleri deyim aktarmalı yapılar, ad aktarmalı yapılar, benzetmeli yapılar ve alzyonlu yapılar olarak 4'e ayırır (s. 114-116).

Uzun (1988) alıŐmasında deyimleri dereceleri bakımından da birinci, ikinci ve nc dereceden olarak ele almaktadır. Birinci derecedeki deyimlerin, aracın bütününün anlam aktarımına uğradığını ve deyimleŐmenin yüksek olduğu deyimler olduğunu; ikinci dereceden deyimlerdeki göstergelerin sadece bir ya da birkaçının yan anlam kazanarak deyimleŐtiđini ifade etmektedir. Uzun, nc dereceden deyimleri de *deyimsi* olarak nitelendirmekte ve buradaki deyimleŐmenin zayıf olduğunu ifade etmektedir (s. 117).

Uzun (1988), deyim yapıları içerisindeki gösterge öbeklerinin deyim anlamından bağımsız bir şekilde günlük dil içinde sıkça kullanıldığını ifade etmektedir. Bu gösterge öbeklerinin deyim niteliği kazanması kullanıldıkları bağlama göre olmaktadır. “Her zaman menekşeleri gölgede bırakıyorsun, onlar ışığı sever.” cümlesinde *gölgede bırakmak* öbeği deyim niteliği kazanmazken “Salondaki her kadını gölgede bıraktın; o kadar güzeldin ki!” cümlesinde bu öbek deyim niteliği kazanmaktadır. Uzun *gölgede bırakmak* gösterge öbeğinde olduğu gibi kullanıldıkları bağlama göre deyim niteliği kazanan deyimleri *kullanımsal deyimler* olarak sınıflandırırken, hiçbir durumda deyim anlamından bağımsız kullanılmayan, kullanıldığı bağlama göre niteliği değişmeyen *saman altından su yürütmek*, *ateşten gömlek* gibi deyimleri de *yapısal deyimler* olarak sınıflandırır (s.112-113). Başka bir ifade ile Uzun’un deyimleri tasnifi şu şekilde gösterilebilir:

1.Deyimleşmede etkisi olan anlam aktarması olayları açısından:

- a. Deyim aktarmalı yapılar: *aba altından değnek göstermek*, *cebi delik...*
- b. Ad aktarmalı yapılar: *açlıktan nefesi kokmak*, *ağzı kulaklarına varmak...*
- c. Benzetmeli yapılar: *denizden çıkmış balığa dönmek*, *gözleri kan çanağına dönmek...*
- d. Alüzyonlu yapılar: *baklayı ağzından çıkarmak*, *tüy dikmek*, *Agop’un kazı gibi bakmak...*

2. Deyimleşme dereceleri açısından:

- a. Birinci dereceden deyimler: *ağzı süt kokmak*, *çevir kazı yanmasın*, *çetin ceviz...*
- b. İkinci dereceden deyimler: *adam etmek*, *adam olmak*, *ağzını bozmak...*
- c. Üçüncü dereceden deyimler: *adamdan saymak*, *geri kafalı*, *ters düşmek*

3. Deyim yapılarını oluşturan bazı gösterge birlikteliklerinin günlük dilde deyim anlamından bağımsız kullanımlarının sık olduğunun gözlenmesi açısından:

- a. Kullanımsal deyimler: *başı ağrımak, beli bükülmek, gölge etmek...*
b. Yapısal deyimler: *ateşten gömlek, altın leğene kan kusmak, canlı cenaze...*
(1988, s. 104)

Hengirmen ise (1998), deyimlerin biçimsel özelliklerini sekiz grupta incelemektedir:

1. Kalıplaşmış olanlar
2. Sözcük öbeğinden oluşanlar
3. Sonunda mastar bulunanlar
4. Tamlamalardan oluşanlar
5. Cümlelerden oluşanlar
6. Vezin ve uyak bulunanlar
7. Konuşma biçiminde olanlar
8. Fıkra, öykü ve tarihi olaylardan oluşanlar.

Biçimsel anlamda deyimlerin kalıplaşmış, donmuş sözcükler olmaları, içerisindeki sözcüklerin değiştirilemez ve söz diziminin bozulamaz olması, atasözleri gibi kısa ve özlü araçlar olmaları ve en az iki sözcükten oluşmaları gibi özelliklerine vurgu yapan Aksoy (1995) deyimleri biçim bakımından ya tümce ya da söz öbeği olanlar olarak sınıflandırmaktadır (s. 39). Söz öbeği biçiminde olanların çok değişik biçimlerinin olduğundan sınıflandırılmasının zor olduğunu söylemekte ve iki kelimedenden oluşanları yapı bakımından şu şekilde tasnif etmektedir:

1.Öğeleri ekli ya da eksiz ad tamlaması biçiminde olanlar: *anasının gözü, kaçın kurası, ayak bağı, kıl payı, ayağının tozuyla, şunun şurasında, günün birinde...*

2.Öğeleri ekli ya da eksiz sıfat tamlamak biçiminde olanlar: *iki büküm, dik başlı, orta halli, bir ara, boş yere, bir ağızdan, tek başına, tez elden, fena halde, çöpten çelepi, başlı başına...*

3.Tamlanan-ad yapısında olanlar: *kani pahasına, ardı sıra, ucu ucuna, günü gününe, yanı başında, eli kulağında, günü birliğine...*

4.Tamlanan-önad yapısında olanlar: *kulağı delik, sütü bozuk, alnı açık, canı tez, gözü kapalı, yüzü gülmez...*

5.Ekli ya da eksiz ad-önad yapısında olanlar: *et kafalı, gün görmüş, çöp atlamaz, kendi gelen, cana yakın, kafadan sakat, arada bir, anadan doğma, ayağına çabuk, örümcek kafalı...*

6.Biri ya da her ikisi ekli iki addan oluşanlar: *el ele, art arda, karşı karşıya, kim kime, kendi kendine, sözüüm ona, günden güne, devede kulak...*

7.Biri ya da her ikisi ekli iki sıfattan oluşanlar vardır: *üst üste, yarı yarıya, birdenbire, uzaktan uzağa, inceden inceye, alı al, moru mor...*

8. İki eylemden oluşanlar: *oldum bittim, inan olsun, gel gelelim, bilir bilmez, oldu olacak, girdisi çıktısı, aldı yürüdü, veryansın etmek, örtbas etmek...* (2016, s. 44).

Aksoy (1995) *her ne kadar, hiç olmazsa, ne var ki, ne de olsa, eski göz ağrısı, o gün bugün, kız ağlama kız, doğru doğru dosdoğru, ...gibisine gelmek, kaşla göz arasında* gibi deyimleri, ikiden çok ögesi bulunan ve yukarıdaki tasnife dâhil edilemeyecek değişik yapıda deyimler olarak sınıflandırmıştır (s. 44). *Dostlar alışverişte görsün, incir çekirdeğini dolduramaz* gibi deyimleri tümce biçiminde olanlara örnek gösteren Aksoy (1995), *göz yummak (göz yumdum), gönül almak (gönlünü alalım)* gibi sonu mastarla biten deyimlerini de bu gruba dâhil etmiştir. Çünkü bu deyimler parantez içinde örnek olarak belirtildiği üzere ya da başka biçimlerde de çekimlenerek bir tümce oluşturabilmektedir (s.39).

Çotuksöken (2004) çalışmasında biçimsel özellikleri bakımından deyimlerin en az iki sözcükten oluştuğunu ve kalıplaşmış söz öbekleri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca deyimlerdeki sözcük sayısının 2 ile 15 arasında değiştiğini belirtmiştir (s. 83). Çotuksöken deyimleri yapı bakımından şu şekilde sınıflandırmıştır:

1.Birleşik eylem (ad+eylem) yapısında olanlar: *ağaç olmak, ahkâm kesmek, ayak basmak...*

2. Tümleç+eylem yapısında olanlar: *açık kapı bırakmamak, Ahfeş'in keçisi gibi baş sallamak, kafasını taştan taşa vurmak...*

3. Tümce halinde olanlar: *aklına turp sıkayım, buyurun cenaze namazına, ne günlere kaldık...*

4. İkileme biçiminde olanlar: *açık seçik, bile bile, konu komşu, yılların yılı...*

5. Ad tamlaması biçiminde olanlar: *dünyanın öbür ucu, sabır taşı, yağ tulumu...*

6. Sıfat tamlaması biçiminde olanlar: *canlı cenaze, soğuk duş, tahtalı köy...*

7. İlgeçlerle kurulanlar: *a'dan z'ye kadar, bacak kadar, zurna gibi...*

8. Eksilteli öbek biçiminde olanlar: *akıllı uslu (kimse), baştan savma (iş), göz alıcı (şey)...* (2004, s: 83-85)

Deyimlerin araştırmacılar tarafından sınıflandırılması incelendiğinde, deyimlerin tanımlanmasında olduğu gibi farklı görüşlerin ve sınıflandırmaların olduğu görülmektedir. Araştırmacılar sınıflandırma yaparken ortak noktalara değinseler de deyimleri biçimsel anlamda farklı yönlerden ele alarak sınıflandırmışlardır. Bu durumun oluşmasında Türkçenin sahip olduğu deyim varlığının zenginliği ve yapısal olarak çeşitliliği etkili olmuştur.

2.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DEYİM ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığının öğretimi dilin işlevsel kullanımı açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Yabancı dil öğrenen bireylerin dil bilgisi öğretimi yoluyla dilin sadece yapısal özelliklerini tanımaları hedef dili işlevsel olarak kullanmalarında yetersiz kalabilmektedir. Buna göre yabancı dil öğretiminde dil bilgisi ile söz varlığının eş zamanlı olarak öğretimi hedef dilin işlevsel olarak kullanılmasında etkili olmaktadır.

Söz varlığının temel unsurlarından biri olan deyimler dilin hem işlevsel kullanımı hem de kültür aktarımı açısından önemli bir yer tutmaktadır. Fakat yabancı dil öğretiminin tarihçesine bakıldığında deyim öğretimine yeterli önemin verilmediği görülmüştür. Günümüzde iletişimsel ve sözcüksel yaklaşımların yaygınlaşması ile yabancı dil öğretiminde deyimlere belirgin bir biçimde yer verildiği görülmektedir. Deyimlerin kültür aktarımında rol oynaması, hedef dilin ediniminde önemli bir işleve

sahip olması açısından iletişimsel yaklaşımda dikkate alındığı görülmektedir. Dile çeşitlilik ve karakter kazandıran deyimler sayesinde dil öğrenenler; hedef dilin kültürünü, geleneklerini ve yaşam tarzını daha iyi kavramaktadır. Sözcüksel yaklaşımda diğer söz varlığı öğeleri gibi deyimler de dil öğretimi ve iletişim açısından bir yapı taşı olarak değerlendirilmektedir. Bunların yanında bazı araştırmalar deyim gibi kalıp ifadelerin hafıza tarafından daha iyi ezberlendiğini ortaya koymaktadır (Moreno, 2011, s.21; Güneş, 2010).

Dil öğrenen bireylerin dilin mecazlarına hâkim oluşu hedef dildeki iletişimsel yeterliliklerine işaret etmektedir. Dil öğrenen bireylerin konuşmalarında deyimleri sıkça kullanmaları, onları hedef dilde akıcı konuşmacılar yapmaktadır. İleri seviyede kelime ve dil bilgisine sahip olan bireyler bile deyimlerin kullanımında zorluklar yaşamaktadır. Bu sebeple hedef dile hâkim olabilmek ve yaşanan bu zorlukları azaltmak için deyim ve kalıp ifadelerin bilinmesi gerekmektedir (Cooper, 1998; Moreno, 2011, s.21).

Yabancı dil öğretim sürecinde deyim öğretimi kültür aktarımı, hedef dilin işlevsel kullanımı ve dil öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarına etki etmesi açısından önemlidir.

2.3.1. Kültür Aktarımı Açısından

Kültür, yeme, içme, giyim-kuşam, eğlence, iletişim biçimi, sevgi, saygı, inanç gibi hayatın her safhasında insanı kuşatan duygu ve düşüncenin yaşama yansıyan hâlidir (Göçer, 2012, s. 50). Dil de kültürün temel unsurlarından biri olmakla birlikte, kültürü nesilden nesile aktaran bir köprü görevi görmektedir.

Kaplan'ın (1983) deyimleriyle “Sabahtan akşama kadar evde, sokakta, çarşıda, iş yerinde konuşan halk, farkında olmadan dil tarlasını eker, biçer. Dilin duygu ve düşünce ile dolmasının sebebi, günlük hayata çok yakın olmasıdır” (s. 186). Buna göre dilin günlük hayatın işleyişine paralel olarak kullanılması, dili günlük hayatın bir yansıması yapmaktadır. Bir milletin günlük hayatında yaşadığı duygu ve düşüncelerini, dil ile ifade ettiği sözlü veya yazılı her şeyin kültür olduğunu söyleyen Kaplan (1983), dili yaratan şeyin sosyal hayat olduğunu vurgulamaktadır (s.186).

Göçer'e göre (2012) “Dil en önemli kültür aktarıcısıdır” (s.51). Dil ile bireyler gelecek nesillere kültürünü taşıırken aynı zamanda iletişime girdiği başka

toplumlara da kültürünü tanıtır. Buradan yola çıkarak dilin söz varlığı unsurlarından biri olan deyimlerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere Türk kültürünün tanıtılması ve aktarılmasında rol oynadığı ifade edilebilir.

Deyimlerin “bir kimliğin, bir fotoğrafın, bir yaşam tarzının, bir toplumun betimlenmesinin, tasvir edilmesinin en önemli göstergesi” olduğunu ifade eden Bulut (2013), toplumların yaşantıları sonucu ürettikleri deyimlerin; toplumların yaşam biçimleri, alışkanlıkları, gelenek ve göreneklere gibi özelliklerine dair önemli ipuçları verdiğini söyler (s. 561-570).

Ökten ve Kavanoz (2014), deyimleri, Türkçe öğretiminin “tamamlayıcı bir parçası” olarak görmüş, Türkçeyi hedef dil olarak öğrenen bireylerin “Türk halkının yaşam tarzları, değerleri, tutumları ve inançlarıyla ilgili olarak Türk kültürü hakkındaki bilgilerini artırdığını” (s. 859) ifade etmişlerdir. Dil öğretiminin sadece temel dil becerilerini öğretmek olmadığı üzerinde duran Kalfa da (2013), dil öğretiminin Avrupa Dil Portfolyosu’nda belirtildiği gibi bir “kültürleşme süreci” olduğunu ifade etmiş ve dilin, kültürün hem önemli bir parçası olduğunu hem de taşıyıcısı olduğunu belirtmiştir (s.167).

Barın (2004), günlük hayatımızda deyimlerin sıkça kullanılmasından dolayı, yabancı bireylerin de Türkçedeki deyimleri doğru bir şekilde kullanabildiğinde insanlarla çok rahat iletişim kurabileceğini vurgulamıştır. Bu sebeple özellikle deyimlerin öğretilmesi gerektiğini söylemektedir (s. 25). Deyimlerin de günlük hayatın işleyişi içerisinde oluşması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin, deyimler aracılığıyla bu işleyişin hâkim olduğu yaşam koşullarını, kültürel durum ve olayları yakından tanımasına olanak sağlamaktadır. Dil öğrenme süreçlerinde hedef dilin kültürel yapısını ve işleyişini yakından tanıyan bireylerin, dilin kurallarla açıklanamayan kullanım özelliklerini daha çabuk kavrayabileceği söylenebilir.

2.3.2. Dilin İşlevsel Kullanımı Açısından

Deyimlerin söz varlığının temel unsurlarından birini oluşturması dil öğretiminde deyimlere verilen önemi arttırmaktadır. Söz varlığının öğretimi ile bireylerin sözcük dağarcığı geliştirilerek öğrenmekte oldukları hedef dili işlevsel bir şekilde kullanmaları amaçlanmaktadır. Sözcük dağarcığı araştırmacılar tarafından *söz dağarcığı*, *kelime hazinesi*, *kelime serveti*, *söz varlığı* gibi ifadelerle de

adlandırılmaktadır. Korkmaz (1992), sözcük dağarcığını kelime hazinesi olarak ifade etmiş ve “Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı.” olarak tanımlamıştır. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bireylerin hedef dili öğrenme süreleri boyunca edindikleri kelimelerin toplamı bireylerin sözcük dağarcığını oluşturmaktadır.

Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması, bireyin bu becerileri aktif olarak kullanılabilmesi, edinilmiş sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir (Karatay, 2004, s. 21). Bu anlamda bireylere konuşma akıcılığı ve kolaylığı sağlayan sözcük dağarcığı aynı zamanda diğer üç dil becerisinin de gelişimine etki etmektedir. Karatay (2004), sözcüklerin sözlükteki anlamıyla öğrenilmesinden çok cümle içindeki anlamlarıyla öğrenilmesinin daha etkili olacağını; sözcüklerin ancak yerli yerinde kullanılmasıyla tam olarak kavranacağını ifade etmiştir. Bu ifade bireylerin hedef dili işlevsel olarak kullanmasında sözcük öğretiminin bağlam temelli olması gerektiğinin altını çizmektedir.

2.3.3. Motivasyon Açısından

Ana dili öğrenme süreci doğal bir süreç olarak başlarken hedef dil öğrenimi istisnai birkaç durum dışında bilinçli olarak gerçekleşmektedir. Öğrenme olayında “dil öğrenmeyi isteme” durumu önemli bir etken olmakla birlikte öğrenme sürecini de olumlu anlamda etkilemektedir. Yabancı dil öğreniminde motivasyonun başarıya etki ettiğini ifade eden Oxford ve Shearin (1994), motivasyonun derslere aktif katılımı etkilediğini bu sebeple motivasyonu düşük olan öğrencilerin yabancı dil yeteneklerini geliştiremeyeceğini vurgulamaktadır.

Motivasyonun dil öğrenimine olan etkisi ile ilgili ilk çalışmaların Gardner ve Lambert tarafından yapıldığı bilinmektedir. Bu çalışmaların ardından yabancı dil öğreniminde öğrencilerin motive olmalarına etki eden faktörlerin neler olduğu üzerine de birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar öğrencilerin yabancı dil öğreniminde motivasyonlarını etkileyen üç kaynağın olduğunu işaret etmişlerdir:

İçsel nedenler: Kişinin yabancı dil öğrenmeyle ilgilenmeleri, bundan keyif almaları ve öğrendikleri yabancı dili kullanmaları.

Araçsal (Instrumental) nedenler: Yabancı dili iyi bir düzeyde öğrenmenin sağlayacağı çıkar ve yararlar, örneğin, kariyer ilerlemesi ve yüksek öğrenime devam etme.

Bütünleştirici nedenler: Bir yabancı dilde ustalaşmayla başka bir bölge veya ülkenin kültürüne dahil olabilme ve başka insanlarla ilişki kurabilmeye dönük amaçlar (akt. Acat ve Demiral, 2002, s. 315).

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları üzerine yapılan araştırmada “Türkçe öğrenmek daha çok insanla iletişim kurmamı sağlayacak.” maddesi en yüksek ikinci ortalama olarak kaydedilmiştir (Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan, 2014, s. 1191). Öğrencilerin daha fazla insanla iletişim kurma isteğinin dili işlevsel olarak kullanabilmeyi gerektirdiği bilinmektedir.

Köksal (2012), yabancı bir dil öğrenmenin “yeni bir insan olmak, ana dil dışında başka bir dil ve kültürle tanışmak” (s.55) olduğunu söyler. Buna göre yabancı dil öğrenen bireylerin sadece yeni bir dille karşılaşmadığını aynı zamanda hedef dilin ait olduğu kültür ve dil içine yerleşmiş kültürel unsurlarla da karşılaştığını söyleyebiliriz. Bir kültür aktarım aracı olan ve dilin işlevsel kullanımında rol oynayan deyimlerle karşılaşan bireyler, bu deyimleri anlamada da zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorlukları en aza indirmek için deyim öğretimiyle alakalı çalışmalar yapılmakta ve yapılmaya devam edilmektedir. Deyim gibi mecazlı ifadeleri anlayıp dili işlevsel olarak kullanabilen bireylerin içsel olarak motivasyonları artmakta ve hedef dili öğrenme süreçleri daha zevkli hale gelmektedir.

2.4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ALANINDA DEYİM ÖĞRETİMİ

2.4.1. Deyimsel Anlamaların Algılanması

Deyimlerin bireyler tarafından algılanma ve işlenme süreçleri, bireylerin deyimlerle ana dil ve hedef dilde karşılaşma durumlarına, bireylerin veya deyimlerin özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Güneş (2008), yapılan araştırmalardan

yola çıkarak bireylerin deyimleri anlama süreçlerini etkileyen unsurları: öğrenenlerin yaşı, deyimlerin özellikleri ve özgün halleriyle bilinen deyimlerin değişikliğe uğrayan hallerinden daha çabuk anlaşılması olarak ifade etmiştir. Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre çocukların 9 yaşına kadar deyimleri düz anlamları ile yorumladığını söyleyen Güneş, tesadüfi ve sıkça duyulan donmuş deyimlerin ve mecazi anlamları düz anlamlarına yakın deyimlerin daha kolay öğrenildiğini vurgulamıştır (s. 70).

Bobrow ve Bell (1973), ana dili İngilizce olan kişilerin bir deyimle karşılaştıklarında öncelikle o deyim gerçek anlamıyla algıladığını; anlamın bağlama uymaması sonucunda zihinsel deyim sözlüğüne bakan bireylerin deyim bu kez doğru olarak yorumladıkları ifade etmişlerdir. (akt. Cooper, 1999, s.234) Buna göre sözcüklerin zihnimizde hem gerçek hem de mecazi anlamlarının yer aldığı söylenebilir. Bobrow ve Belli'in *deyim listesi hipotezinden (idiom-list hypothesis)* yola çıkarak kelime veya kalıplaşmış ifadelerin bireyler tarafından ilk olarak gerçek anlamıyla algılandığı, bağlama göre anlamın yanlış olmasının fark edilmesiyle mecazi anlam sözlüğü sayesinde doğru anlamın çıkarıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler ise hedef dilin gerçek ve mecazi sözcük listesine sahip olsalar bile, bireylerin bu hipoteze göre deyimleri yorumlayabilmeleri için öncelikle yapının deyim olduğunu farkına varmaları gerekmektedir. Düzgün ve İlhan'a göre (2020), "bir ifadenin deyim olduğunu fark etmek her zaman mümkün olmayabilir". Bu durum deyimlerin çevresinde karşılaşılan bir sorun olarak nitelendirmektedir (s.235).

Swinney ve Cutler (1979), *sözcük temsili hipotezi (lexical representation hypothesis)* ile bireylerin deyimlerin gerçek ve mecazi anlamlarını eşzamanlı olarak işlediklerini ifade etmişlerdir. Sözcük temsili hipotezine göre tanıdık deyimler daha çabuk algılanır. Çünkü deyimlerin mecazi anlamı kelime dizgesi depolandığı zaman anlaşılabilir. Buna göre bilinmeyen deyimlerin mecazi anlamının algılanması zaman almaktadır. (akt. Cooper, 1999, s. 235; Aydın, 2018, s.179-180)

Gibbs tarafından 1980 yılında geliştirilmiş *doğrudan erişim hipotezi (direct access hypothesis)* sözcük temsili hipotezinin bir uzantısı olarak görülmüştür. Ana dil

konuşucularının deyimleri algıerken gerçek anlamı nadiren dikkate aldığını savunan bu hipoteze göre ana dil konuşucuları deyimlerin mecazi anlamını zihinsel sözlükten doğrudan almaktadır. (akt. Cooper, 1999, s.235)

Geliştirilen üç hipotez de ana dilde deyimlerin anlaşılma durumlarının çözümlenmeye çalışılmasının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. İlk hipotezde deyimleri anlamada öncelikle gerçek anlama sonra mecazi anlama bakıldığı, ikinci hipotezde ise hem gerçek hem de mecaz anlama aynı anda başvurulduğu görülmektedir. Üçüncü hipotezde ise doğrudan mecazi anlama bakarak deyimlerin yorumlandığı iddia edilmiştir. Bunların yanında deyimlere günlük dilde maruz kalınması sonunca aşına olunan deyimlerin daha çabuk anlaşıldığı görüşünün yanı sıra tanıtık deyimlerin deyim anlama üzerine etki etmediği üzerine görüşler de bulunmaktadır (akt, Aydın, 2019, s.309).

2.4.2. Yabancı Dil Öğrenen Bireylerin Deyim Ediniminde karşılaştıkları Zorluklar

Araştırmacılar yabancı dil öğrenen bireylerin deyim bir dilden yoksun oldukları için dili kullanırken doğal olmadıklarını belirtmişlerdir. Deyimler günlük konuşma dilinde sıkça kullanıldıkları için yabancı dil öğrenen bireyler tarafından er ya da geç deyimleri öğrenme zorluğuyla karşılaşacaklardır (akt. Ghaderia ve Afshinfar, 2014, s. 523). Deyimlerin günlük konuşmalarda, televizyon, gazete gibi haberleşme araçlarında sıkça kullanılması yabancı dil öğrenen bireylerin aşına olmadığı bu dil yapılarıyla yüzleşmelerini kaçınılmaz kılmaktadır. Bu durumla yüzleşen bireylerin hedef dilde bir türlü anlayamadıkları bu yapıların motivasyonlarını düşürmesi kaçınılmazdır. Ghaderia ve Afshinfar (2014), hedef dilde deyimlerin öğrenilmesi güçleştiren durumları şu şekilde aktarmışlardır:

1. Deyimlerin gerçek anlamının dışında kullanılması ve deyimleri oluşturan sözcüklerin farklı anlamlar vermesi.
2. İkincisi, hedef dili öğrenen bireylerin deyimlere maruz kalmalarının çok sınırlı olması ve ana dili İngilizce olan kişiler deyimleri kullanmaktan kaçınmaya çalışarak basit, günlük sözcükler kullanmaları (Henzl,1973; Kllerman, 1977).

3. İkinci dil öğrenenlerin televizyon, film gibi araçlar üzerinde deyimlere maruz kalmalarının, deyimleri sağlıklı olarak kazanmalarında yeterli olmaması.

3. Sadece deyimlerin anlamını ezberlemenin, deyimleri yerinde ve doğru kullanmak için yeterli olmaması.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin de karşılaştıkları zorluklar arasında ilk olarak deyimlerin gerçek anlamının dışında kullanılması durumu yer almaktadır. Bazı araştırmacılar tarafından yabancı dil öğrenen bireylerin deyimlerin gerçek anlamlarını önce algıladıklarını ifade etmişlerdir. (akt. Aydın, 2019, s.308) Buna göre Türkçe deyimlerin ilk olarak gerçek anlamını algılayan bireyler burada takılıp kalmakta, deyimlerin mecazi anlamına zihinsel sözlüklerinde ulaşamamaktadırlar. Bu problemi zengin kelime bilgisine sahip bireylerin de deyim öğrenme süreçlerinde yaşadığı bilinmektedir.

2.4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Deyim Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deyim öğretimi üzerine yapılan çalışmaların varlığına bakıldığında bu çalışmaların çok geriye dayanmadığı görülmektedir. Deyimlerin yabancı dil öğretiminde kritik öneme sahip oldukları kabul edilmiş, ancak deyim öğretimi, yabancı dil öğretiminin araştırma ve metodolojisinde öncelikli yere sahip olmamıştır. Yabancı dil öğretiminde deyimlere hak ettiği yerin verilmediği birçok yabancı dil öğretimi kitabı incelendiğinde açıkça görülebilir (Güneş, 2010, s. 6-7).

Tarihsel açıdan deyim öğretimine bakıldığında, deyim öğretiminin “sözcük öğretimine bağlı olarak” geliştiği görülmektedir. 1990 dönemlerine kadar sözcük öğretimine önem verilmemekle birlikte dilin genel olarak dil bilgisel yönlerine değinildiği; 1990 dönemlerinden itibaren de sözcük öğretimine doğru bir eğilim olduğu gözlemlenmiştir. Sözcük bilgisinin önemli bir unsur olarak görülmeye başlandığı bu dönemlerde ilk olarak deyimlerin biçimleri üzerinde odaklanılmış ve deyim öğretimi sözcük ezberleme olarak yapılmıştır. Deyimlerin çözümlenebilir ve mecazi olmasının fark edilmesiyle birlikte, deyimlerin biçimlerinden çok anlamları üzerine yönelen araştırmacılar deyimleri kavrama ve anlama sürecine dikkat etmeye

başlamışlardır. Deyimlerin bu dönemlerde dikkat çekmeye başlaması dolayısıyla deyimlerin öğretimine dil öğretiminde kullanılan farklı yaklaşım ve yöntemlerle yaklaşılmaya başlanmıştır (akt. Güneş, 2010, s. 6,7).

Deyimlerin sözcük öğretiminde ayrıca ele alınmasıyla birlikte deyim öğretiminde farklı yöntem ve teknik kullanılmış; böylece deyim öğretimi üzerine farklı özelliklerde çalışmalar yapılmıştır. Göğüş (1978), kelimelerin açıklanmasında, sözcüğün bildirdiği varlığın gösterilmesi, resmiyle tanıtılması, hareketinin yapılması, eş veya zıt anlamının verilmesi gibi yöntemlerin uygulanabileceğini söylemiştir (s. 19). Ana dilde bu anlamda Türkçe öğretimi alanında karikatür, hikâye ve resim gibi görsel materyaller aracılığıyla deyim ve atasözü gibi anlaşılması zor ifadelerin öğretimi üzerine çalışmalar yapılmıştır (Örge, 2003; Mürsel, 2009; Varışoğlu vd., 2014). Yaman ve Gülcan (2009) gösteri tekniğiyle; Gülcan (2010) ayrıca hikâye ve resimlerle; Şenol (2011) yaratıcı drama etkinlikleriyle; Akçay ve Şimşek (2015) drama ve hikâyeleme yöntemiyle; İşbulan (2010), karikatür, hikâye yazma ve eğitsel oyun yöntemleriyle; Aydın ve Ünal (2015), şarkılarla deyim öğretiminin geleneksel yöntemlerden daha başarılı olacağını savunmuşlar ve bu yöntemlerin daha başarılı olduğu sonuca ulaşmışlardır. Kazıcı da (2008), dramatisasyon tekniği ile deyim öğretimi üzerine çalışmalar yapmıştır. Araştırmacıların çalışma sonuçlarına göre geleneksel yöntemle deyim öğretiminde yaşanan problemlerin farklı yöntem ve tekniklerin kullanımıyla aşılabileceği öngörülmektedir.

Özbay ve Akdağ (2013), çalışmalarında aktif öğrenmenin deyim öğretiminde etkisini araştırmış; “eğitimsel oyun, karşılıklı öğretim, keşfederek öğrenme ve araştırarak öğrenme” tekniklerinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin deyimleri öğrenmeleri üzerine etkisi belirlenmeye çalışmışlardır. Doğan Kahtalı vd. (2020), örnek olaylar ile deyim öğretimi üzerine yeni ve daha önce kullanılmamış bir yöntem kazandırmayı amaçlamışlardır. Demir ve Melanlıoğlu (2011), ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilere hangi deyimlerin kazandırılacağını tespit edip, bu deyimlerin çağrışımla öğretimine yönelik örnekler sunmuşlardır.

Ana dilde uzun zamandan beri çalışılan deyim öğretimi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine hız kazanmasıyla birlikte Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

alanına konu olmuştur. Deyimler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok durum tespiti üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Güneş (2010), “Yabancı Dil Öğretiminde Deyim Öğretimi: Yöntemler, Teknikler ve Uygulamalar” adlı makalesinde deyim öğretimi üzerine bir çalışma yürütmüştür.

Bulut (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmış olduğu makalesinde dil ve kültür aktarım aracı olarak atasözü ve deyimlerin önemine değinmiştir.

Tüm (2017), yabancılara Türkçe öğretiminde düşün temalı deyimlerin öğretimi üzerine bir bildiri çalışması sunmuştur. Candemir Özkan ve Kır ise (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğretimde rakamlar yoluyla öğretimi üzerine çalışmışlardır.

Kara ve Altunsoy (2017), B1, B2 ve C1 Düzeyindeki Yabancı Öğrencilere Türkçedeki Kalıp İfadelerin Öğretiminde Televizyon Reklamlarının Kullanılması üzerine bir çalışma yapmışlardır.

Barcın (2018), Türk soylulara Türkçenin öğretilmesinde kültür aktarım aracı olarak atasözleri ve deyimlerin kullanımı üzerine bir makale yazmıştır.

Baş ve Tekin (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan B1 seviyesi ders ve çalışma kitaplarında bulunan atasözü ve deyimlerin öğretim stratejilerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir.

Gün, Tanrıkulu ve Türk (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ek çalışma kağıtları ile deyim öğretimi konusunda çalışmışlardır.

Yazıcı Okuyan (2020), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan deyimler üzerine bir inceleme yapmıştır.

Hem ana dil hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim öğretimi üzerine yapılan çalışmalar ele alındığında çeşitli teknik ve materyallerle deyimlerin öğretilmesinin amaçlandığı görülmektedir.

2.4.3.1. Doktora Tezleri

Yabancılara Türkçe öğretiminde deyim öğretimi üzerine yapılan doktora çalışmalarına Çalışkan (2009), Yılmaz (2014) ve Atagül'ün (2016) çalışmaları örnek gösterilebilir.

Çalışkan (2009), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirme özelinde yaptığı doktora çalışmasında, kavramsal anahtar modeliyle iki dilli çocuklara metafor ve deyim öğretimi üzerine bir araştırma yapmıştır.

Yılmaz (2014), tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleriyle tasarlanmış deyim öğretim sürecinin uygulanabilirliğini ve öğrencilerin bu süreç hakkındaki görüşlerini araştırmıştır.

Atagül (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde atasözü ve deyimlerin öğretiminde film ve hikâye tekniklerinin başarıya etkisini ölçmek için deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, bulgulardan yola çıkarak film ve hikâye tekniklerinin atasözü ve deyimlerin öğretiminde başarıyı olumlu yönde etkilediği bilgisine ulaşılmıştır.

Bunların yanı sıra Göçen'in de (2016) yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz varlığını incelediği doktora tezinde de deyim sıklık çalışmalarına ve deyim öğretimine yer verdiği görülmektedir.

2.4.3.2. Yüksek Lisans Tezleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim öğretimi üzerine yapılmış yüksek lisans tezleri tarandığında, bu çalışmaların çok geriye dayanmadığı görülmüştür. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında Duru'nun (2009), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde atasözü ve deyimlerin öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler üzerine çalıştığı görülmektedir.

Şalvarlı (2010), deyimlerin metinden hareketle öğretimi amacıyla "Türkçede Deyim Öğretimi İçin Metin Hazırlama" başlıklı yüksek lisans tezini çalışmıştır. Şalvarlı çalışmasında, Türk dilindeki deyimlere dikkat çekerek yerli ve yabancı

öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılan dil bilgisi kitaplarına bu deyimlerin eklenmesini önermiştir. Ayrıca bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim öğretiminin amacı, deyimlerin hangi seviyelerde nasıl öğretileceği gibi hususlar incelenmiştir.

Çil (2013) tez çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiillerin öğretimi üzerinde durmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisini araştıran Erten Dalak (2017), deyim öğretiminde iletişimsel yaklaşımın kullanımının deyimleri öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Zorpuzan (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan iki farklı kuruma ait ders kitaplarındaki temel ve orta düzeydeki deyim ve kalıp sözlerin varlığını incelemiştir.

Yüksek lisans tez çalışma alanı olarak televizyon dizilerini belirleyen Kızıldağ (2018), çalışma kapsamında belirlediği dizilerde yer alan deyimlerin sıklıklarını incelemiştir. Çalışmada, bu dizilerin deyim varlığı açısından zengin kaynaklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shirazi (2018), ana dili Farsça olan öğrencilere Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken ortak unsurlardan yararlanılması konulu bir tez çalışması yürütmüştür. Bu anlamda çalışmada, Farsça ve Türkçe arasındaki ortak atasözü, deyim ve kalıp sözler tespit edilerek bu ortak söz varlığından yararlanma hedeflenmiştir.

Pourissa (2018), yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi çerçevesinde insan organlarını konu alan Farsça ve Türkçe deyimlerinin karşılaştırmasını yapmıştır.

Koparıcı (2019), hazırlamış olduğu yüksek lisans teziyle eylem odaklı yaklaşımı esas alarak, B1 seviyesindeki öğrencilere deyim öğretimi/öğrenimini verimli hâle getirecek bir süreç plânlanmaya çalıştığını ifade etmiştir. Koparıcı yurt yabancılara Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan B1 düzeyi ders kitaplarında deyim öğretiminin nasıl yapıldığını incelemiştir. Verilerden yola çıkarak ders

kitaplarında deyim öğretimiyle ilgili çalışmaların yok denecek kadar az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Deyim öğretimiyle ilgili kaynakların ve materyallerin eksikliğini dile getiren Koparıcı, kitaplarda yer alması gereken deyimlerin belirli ölçütlere göre seçilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Aydemir (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Bağlamdan Anlamaya Dönük Video Destekli Öğretimi: Bir Eylem Araştırması” isimli çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin atasözü ve deyim öğrenme şeklini ortaya koymak amaçlanmıştır. Filmlerle bağlamsal çalışma etkinliği yapılan araştırmada olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Tekin (2019), çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan B1 seviyesi ders ve çalışma kitaplarında bulunan atasözü ve deyimlerin öğretim stratejilerini belirlemeyi hedeflemiştir.

Erdoğan (2019) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bulunan okuma ve dinleme metinlerini deyim ve atasözleri açısından incelemiştir.

Gündoğdu da (2019) yaptığı tez çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sık kullanılan kitaplardaki deyim varlığını ve bu deyimlerin ortaklığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, ders kitaplarındaki deyimler yetersiz bulunmakla birlikte kitaplarda geleneksel deyim öğretimi etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Ayrıca kitaplar arasında bir deyim ortaklığına olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gümüşhan (2019), deyim ve atasözlerinin aile kavramı üzerinden anlatılması hakkında yaptığı çalışmasında, deyimlerin ve atasözlerinin aile kavramı üzerinden öğretilmesinde olumlu sonuçlar elde etmiştir.

Nasuh (2019), kalıp söz ve deyim kullanımı tespit etmek ve kullanım sıklıklarını belirlemek amacıyla Yedi İklim ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti kitaplarını incelemiştir. Sonuç olarak Yedi İklim ders kitaplarında daha çok kalıp söz ve deyim kullanıldığı bilgisine ulaşılmıştır.

Sezen (2020), tez çalışmasında görsel ve işitsel materyal olarak TV dizisi kullanmanın atasözü ve deyim öğrenmedeki olumlu etkisinin olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Gürel (2020), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin deyimleri ortaya çıkış hikayeleriyle mi yoksa sadece anlamlarına bakarak mı daha iyi öğrendiklerini araştırmıştır. Çalışmada, deyimlerin ortaya çıkış hikayeleri ile verilmesinin anlamlarına bakılmasından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mohamed Âmin (2020), yabancı dil öğretimi bağlamında Türkçe ve Arapçada organ adlarını içeren deyimleri araştırmıştır.

Ioannıdı ise (2020), Türkçe ve Yunancada insan vücudu ile ilgili dilsel ve kültürel benzerlikleri araştırmıştır.

Demirtaş (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin kültür aktarımına etkisini incelemiştir. Çalışmada, tespit edilen deyimler ders kitaplarında plansız olarak yer alsa da bu deyimlerin kültür aktarımda önemli işlevlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkar (2021), Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti içerisindeki ders kitaplarında deyim ve atasözlerinin kullanıma yönelik bir inceleme yapmıştır. Ders kitaplarında hangi deyimlere yer verildiği ve bu deyimlerin kullanım sıklığı incelenmiş; sonuç olarak seviye arttıkça deyim kullanım oranının da arttığı bilgisine ulaşılmıştır.

Ahmad (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin atasözü ve deyim öğrenme süreçlerinde yaşadıkları güçlükleri belirlemek ve çözüm için öneriler sunmak amacıyla tez çalışmasını yürütmüştür. Çalışma kapsamında yapılan test ve görüşmelerden yola çıkılarak öğrencilerin benzer anlam taşıyan atasözü ve deyimleri karıştırdıkları, deyimleri nerede ve nasıl kullanacaklarını kavrayamadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Arapça ile Türkçe arasında birebir bulunan atasözü ve deyimleri daha kolay öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın çözüm önerisi kısmında Arapça ve Türkçede ortak kullanılan 200 tane deyim listesine yer verilmiştir.

Dehcheshmeh (2021), tez çalışması kapsamında Türkçede ve Farsçada sık kullanılan hayvan adlarını içeren deyim ve atasözlerinin anlamsal ve yapısal denklik ilişkisini araştırmıştır. Çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrenciler tarafından, Türkçe ve Farsçada hayvan adları içeren ortak ya da benzer deyim ve atasözlerini daha kolay öğrenildiği sonucuna ulaşmıştır.

Özyar (2021), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti içerisinde yer alan ders kitaplarını inceleyerek bu ders kitaplarında deyimlerin ne ölçüde yer aldığını incelemiştir. Özyar incelemiş olduğu ders kitaplarında deyimlerin sayıca az olduğu çoğunlukla vücut bölümlerini içeren deyimlere yer verildiğini dile getirmiştir.

Evsen (2022), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Hikayeleri ile Öğretimi” adlı deneysel araştırmasında, deyimlerin ortaya çıkış hikâyeleriyle birlikte verilmesinin deyim öğretimi kolaylaştıracağı bilgisine ulaşmıştır.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim öğretimi üzerine yapılan çalışmaların çok eskiye dayanmadığı görülmekle birlikte yapılan çalışmaların öncelikle deyim varlığı belirleme ve sıklık çalışmaları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sıklık çalışmaları deyim öğretimi açısından bir rehber olması açısından önemli olsa da deyim öğretiminde kullanılacak materyaller üzerine de yeni çalışmaların yapılması önemli olacaktır.

2.5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MATERYAL KULLANIMININ ÖNEMİ

Öğretim sürecinde yapılan öğretme etkinliklerinin etkili ve kalıcı izli olması için farklı duyu organlarına hitap etmesi gerekmektedir. Çünkü bireylerin dünyayı algılama biçimleri birbirinden farklılık göstermekte bu da akademik başarılarını dolaylı olarak etkilemektedir. Howard Gardner çoklu zekâ kuramı ile bireylerin farklı zekâ türlerine sahip olduklarını ve bunların zaman içinde geliştirilebileceğini ispatlamıştır. Yalın (2008), bireylerin dokunma, görme, dinleme gibi farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını, bu anlamda materyallerin birden çok duyuyu öğrenme sürecine dâhil ederek çoklu öğrenmeyi sağladığını ifade etmektedir. Bu anlamda

“Öğretimde kullanılacak araç-gereç sayısı arttıkça, her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun bir öğretim kanalının bulunması ihtimali de artacaktır.” Öğretme-öğrenme sürecinde araç-gereç kullanımı, araç-gereçlerin şu özelliklere sahip olması bakımından önemlidir:

- Çoklu öğrenme ortamı sağlaması
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olması,
- Dikkat çekmesi
- Hatırlamayı kolaylaştırması
- Soyut kavramları somutlaştırması
- Zamandan tasarruf sağlaması
- Güvenli gözlem yapma imkânı sağlaması
- Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlaması
- Tekrar tekrar kullanılabilmesi
- İçeriği basitleştirerek anlaşılmayı kolaylaştırması (s. 82-90).

Öğretim materyalleri çoklu öğrenme ortamları oluşturarak bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olmaktadır. Öğrenme ihtiyacını materyaller yardımıyla karşılayan bireylerde kalıcı öğrenme gerçekleşerek bilgiler daha kolay hatırlanmaktadır. Sınıfa getirilmesi imkânsız veya tehlikeli nesnelere resim, video gibi araçlar sayesinde öğrencilere güvenli bir şekilde gözlem imkânı sağlanmaktadır.

Materyaller bir konunun bütününden çok önemli noktaları kapsamalıdır. Bu nitelikte hazırlanan materyaller zamandan tasarrufu sağlayarak öğrencilere konuyu pekiştirme ve tekrar yapma fırsatı tanıyacaktır. Bunun yanında materyaller öğrencilerin dikkatini canlı tutar, zor konuları basitleştirerek daha kolay anlaşılmasını sağlar.

Materyalleri tekrar kullanılabilen öğretmen materyale harcadığı zaman, enerji ve maliyeti azaltır. Bu anlamda öğretmenler de derse hazırlık aşamasında yaşadığı bu problemleri azaltarak dikkat ve zamanını öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesine harcayabilir.

Çelik' göre:

Türkçe derslerinin materyallerle işlenmesi, soyut olan Türkçe dersi konularının somutlaşması, zor ve soyut olan konuların daha basit ve somut hale getirilmesi, dersin eğlenceli hale gelmesi, dikkatlerin konuya kolayca çekilmesi, öğrenilen bilgilerin uzun süreli bellekten rahatlıkla, kısa sürede çağrılması ve geri getirilmesi, zamandan ekonomi sağlanması gibi eğitimde istenen sonuçları doğuracaktır (s.96).

Eğitimde yeni yaklaşım ve kuramların benimsenmesiyle birlikte öğretme-öğrenme etkinliklerini bireyselleştirilmek ve eğitim-öğretimi daha verimli hale getirmek için materyal kullanımı bir gereklilik olmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyaller, aktif öğrenci katılımını destekleyerek öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirmesi, farklı duyu organlarına hitap etmesi ve motivasyon sağlaması açısından önemli bir unsurdur. Öğretim materyalleri, öğretmenler için “neyi, niçin, nasıl, ne zaman ve nerede öğreteceğiz” gibi sorulara cevap verirken; dil öğrenen bireylerin bilgileri somut ve anlamlı bir şekilde kavramalarını sağlamaktadır. Bu anlamda bilgileri somut ve anlamlı bir şekilde kavrayan bireylerde kalıcı öğrenmeler gerçekleşerek öğretim süreci verimli hale gelmektedir (Öztürk, 2016, s. 330). Arslan ve Adem'e göre (2010), sınırlı ders araç-gereçleriyle yapılan yabancı dil öğretimi istenilen zamanda istenilen başarıyı sağlayamamaktadır (Arslan ve Adem, 2010, s. 83). Buna göre öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlaması açısından Türkçenin öğretiminde çok yönlü, hedefe uygun ve çeşitli öğretim materyallerinden faydalanmak gerekmektedir.

Fries'e göre (1959), dil öğretiminde kullanılacak materyaller, öğrenenlerde farklı bir kavrayış deneyimini aşamalı olarak geliştirmelidir. Dil materyalleri öğrencilerin yabancı dildeki soyut ve karmaşık görünen kavram ve ifadeleri zihinde yapılandırmaya önemli oranda yardım eder (akt. Biçer ve Demir, 2020, s. 3). Buna göre “Materyal, öğretilen ve öğrenilen ya da öğretilecek ve öğrenilecek bilginin aktarılmasını sağlayan bir yoldur. Bu nedenle öğretim materyallerini hazırlamak ve duruma uygun olanı seçmek dikkatli olunması gereken bir husustur” (Bozali, 2019, s.16). Bu anlamda dil öğretim sürecinde kullanılacak materyallerin, öğretilmesi hedeflenen davranışları kazandırma ve materyal hazırlama ilkelerine uygun olarak

hazırlanması önemli bir husustur. Bu ilkeler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de geçerli olmakta birlikte şu şekilde sıralanabilir:

- **Öğrenciye uygunluk ilkesi:** Hazırlanan ders materyallerinin dil öğrenen bireylerin yaş, cinsiyet, zekâ, ilgi, ihtiyaç, dil düzeyi, öğrenme stili vb. özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
- **Hedef-davranış ilkesi:** Hazırlanacak materyal ile hangi davranışın kazandırılması hedefleniyorsa o davranışa yönelik özellikler içermelidir. Hazırlanan materyalin kazandırılması hedeflenen konuyu tam anlamıyla içermemesi bu ilkeye aykırı olarak materyali işlevsizleştirecektir.
- **Anlamlılık ilkesi:** Hazırlanan materyal dil öğrenen bireyler için anlaşılır olmalı ve bir anlam ifade etmelidir. Dil öğrenen bireyler için materyal ile kazandırılmak istenen asıl hedefin anlaşılır olmaması anlamlılık ilkesine aykırıdır.
- **Basitlik ilkesi:** Materyal her öğrencinin anlayabileceği düzeyde basit ve anlaşılır olmalıdır. Karmaşık iç içe geçmiş bir bütünden oluşan materyali anlayamayan öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkati azalacaktır.
- **Çok örnek (anlaşılabilirlik) ilkesi:** Kazandırılması gereken bilginin genişliğini göstererek daha iyi kavranabilmesi için örneklendirmenin çok olması gerekir. Bu anlamda hazırlanan materyalin de çok örnek ve alıştırmaya imkân sağlaması önemlidir.
- **Görelilik ilkesi:** Hazırlanan ders materyallerinin, içeriğe ait görseller vb. özelliklerin herkesçe anlaşılır nitelikte olması gerekmektedir.
- **Seçicilik ilkesi:** Materyalde önemli noktaların daha dikkat çekici şekilde hazırlanması gerekir. Öğrencileri birden çok bilgiye boğmak yerine dikkat çeken önemli noktaları öne çıkarılmalı ve öğrencilerin bu noktaları seçerek daha iyi algılamaları sağlanmalıdır.
- **Bilinenden başlama ilkesi:** Öğretimin basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeye doğru yapılması eğitimi daha verimli kılacağından yeni bilgilerin öğretiminde eski bilgilerden yararlanılması gerekmektedir.

- **Tamamlama ilkesi:** Bireylere bütünden hareketle eksik parçayı tamamlamayı sağlayacak etkinlikleri içeren (boşluk doldurma, hikâye tamamlama) materyallerin sunulması önemlidir. “Konunun bütününden hareketle eksik parçaları tamamlama yetisi öğrenciye kazandırılmalıdır” (Duman, 2013, s.3).
- **Fonun anlamlılığı ilkesi:** Öğretilen bilgilerin bir uygun fon içinde verilmesi öğretimi daha kalıcı kılmaktadır. Örneğin deyimlerin anlamını verdikten sonra deyimleri cümle içinde kullanmak, sebzeleri öğretirken bilgiyi resimlerle sunmak bireyler açısından kavramları daha anlaşılır ve anlamlı kılmaktadır.
- **Yenilik ilkesi:** Materyaller öğrencilere yeni bilgi ve yaşantılar kazandıracak nitelikte olmalı aynı zamanda önceki kazanımları pekiştirmelidir.
- **Derinlik ilkesi:** Özellikle hazırlanan görsel materyallerin daha kolay algılanması için görsellerin; boyut, şekil, uzaklık-yakınlık, derinlik gibi özellikleri gerçekliği yansıtmalıdır.
- **Kapalılık ilkesi:** Materyallerde yer alan şekiller belirgin olmalı, açık ve yarım bırakılmamalıdır.
- **Birleştiricilik ilkesi:** Materyallerde birbiriyle yakınlığı olan nesne ve olayların birlikte verilmesi algılamayı ve hatırlamayı kolaylaştırır.
- **Algıda değişmezlik ilkesi:** Daha önceden bilinen nesnelerin özelliklerinin algılama sürecinde de çoğunlukla aynı olarak algılanmasıdır (Demirel, Altun vd., 2011, s. 59-61).

Yanpar ve Yıldırım’a göre (1999), öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak materyallerin belirli özelliklere sahip olması ve hazırlanırken de birtakım ilkelere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yanpar ve Yıldırım’a göre öğretim materyali:

- Basit, sade ve anlaşılır olmalı,
- Ders programlarını destekleyici şekilde kazanımlara uygun seçilerek hazırlanmalı

- Ders esnasında alıştırma ve uygulamalara imkân tanımali
- Dersin bütününe değil önemli ve asıl öğretilmesi hedeflenen kısımlarını kapsamali
- Metinler ve görsel-işitsel öğeler öğrencilerin pedagojik özelliklerine uygun olmalı, gerçek hayatla tutarlılık göstermeli ve gerçek hayatı yansıtmalı
- Sadece öğretmenlerin değil öğrencilerin de kullanacağı düzeyde olmalı
- Gereksiz ve aşırı görsel içermemeli
- Tekrar kullanımını sağlayacak dayanıklılıkta olmalı
- Kolayca geliştirebilir ve güncellenebilir olmalı (s. 27-31).

Yanpar (2007), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* kitabında bu maddelere materyal hazırlama ve kullanım kılavuzlarının oluşturulmasını ve materyal hazırlarken yakın çevreden yardım alınması ilkelerini eklemiştir.

Türkçenin öğretiminde kullanılan ve geliştirilen materyallerin, “hedef kitlenin daha çok duyu ile öğrenme sürecine katılmasını sağlayıcı nitelikte” olması gerektiğini söyleyen Duman (2013), dil öğretiminde seçilen materyallerin amaca uygun olmasının yanı sıra dersin içeriği ile örtüşmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde, okuma becerisinde yazılı materyallerin, dinlemede de işitsel materyallerin kullanılması gibi hangi temel beceri kazandırılacaksa o beceriye uygun materyallerin seçilmesi gerekmektedir. Duman’a göre yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak materyallerde dikkat edilmesi gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılacak ders materyalleri bulunuşluluk düzeyi dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Soydaş Türkler diğer öğrencilere göre Türkçeyi kolay öğreneceğinden, soydaş Türkler için farklı yabancılar için farklı materyaller hazırlanmalıdır. Bunun yapılabilmesi içinde öncelikle sınıfların farklılıklar dikkate alınarak oluşturulması gerekmektedir.

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılacak materyaller kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
- Türkçe öğretiminde kullanılacak materyaller dört temel beceriyi geliştirmeye dönük olmalıdır. Tek materyal üzerinden farklı alıştırmalar yaptırılarak dört temel beceri geliştirilebilir.
- Materyaller öğrenciyi aktif kılacak özelliklere sahip olmalıdır.
- Materyaller öğrenciye uygunluk ilkesi dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
- Materyallerin içinde Türk kültürüne mutlaka yer verilmelidir. Fakat bu “materyaller, kültür bombardımanı hâline getirilmemeli, kültürel unsurlar materyalin içinde konuyla örtüşerek verilmeye çalışılmalıdır” (s. 5-7).

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak materyallerin seçilmesinde, hazırlanmasında ve kullanılmasında dikkat edilmesi gereken çok önemli hususlar vardır. Bu hususlar yapılan araştırmaların ortak noktaları gözetilerek genel bir çerçevede içinde toplanmıştır. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak olan materyallerin öncelikle materyal tasarım ilkelerine uygun olması gerekmektedir. Araştırmacıların çalışmalarında vurguladıkları materyal özellikleri de yine dolaylı olarak bu ilkelere dayanmaktadır. Örneğin “ders esnasında alıştırmaya ve uygulama imkânı sunması” çok örnek ilkesine; “soydaş Türkler ve yabancı öğrencilere farklı materyallerin hazırlanması” öğrenciye görelilik ilkesine; “dersin bütününe değil önemli ve asıl öğretilmesi hedeflenen kısımlarını kapsamaması” seçicilik ilkesine dayanmaktadır. Bu anlamda materyallerin taşınması gereken nitelikler konusunda ele alınan görüşler materyal tasarım ilkeleri çatısı altında toplanmaktadır.

2.6. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN GÖRSEL MATERYALLER

Temelinin 1910 yılında John Adams’ın “Öğretimde Sergi ve İllüstrasyon” adlı çalışmalarına dayandırılan fakat asıl çıkış noktasının Hoban’ın (1937) öğrenme diyagramına dayanan “yaşantı konisi” alan yazına 1946 yılında girmiştir. Bu diyagram Dale tarafından geliştirilmiş ve Dale’in yaşantısı konisi olarak

adlandırılmıştır (akt. Yılmaz ve Tuncer, 2020, s. 40). Yapılan araştırmalardan yola çıkarak Dale'in yaşantı konisi şu şekilde değerlendirilebilir:

1. Öğrenme işleme katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.
2. En iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.
3. Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğreniriz.
4. En iyi öğretim somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir (akt. Yalın, 2008, s.20-21).

İnsanlar öğrendiklerinin %83'ünü görme duyuları yardımıyla öğrenirken, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin de %50'sini hatırlamaktadırlar (akt. Yalın, 2008, s.21). Görme duyusu bireylerin hem günlük hayatlarına hem de öğretim sürecine rehberlik etmesi ve görsel olan her şeyi algılayıp somutlaştırması bakımından önemlidir. Öğretimin önündeki en büyük engellerden biri olan soyutluğun görsel araçlarla sunularak görme duyuları aracılığıyla algılanmasıyla ortadan kalkmaktadır. Bu anlamda soyut içerikleri içinde barındıran Türkçenin, görsel materyallerle yabancılara öğretilmesi öğretimi ve öğrenimi kolaylaştıran bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Dale'in de yaşantı konisinde materyal kullanımını önceleyen yaşantılara yer vermesi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı duyuları harekete geçiren materyallerin kullanımını destekler niteliktedir (Yılmaz ve Tuncer, 2020, s. 42).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan görsel materyaller şu şekilde sıralanabilir (Arslan ve Adem, 2010, 66-67):

- Ders Kitapları
- Resimler ve Flaş Kartlar
- Posterler
- Yazı Tahtaları
- Gerçek Nesnelere ve Maketler

Yukarıda sıralanan görsel materyallerin yanı sıra işitsel özelliklere sahip olan görsel materyaller de şu şekilde sıralanabilir.

- Video Filmi
- Televizyon
- Bilgisayar
- DVD-VCD Oynatıcısı
- Projeksiyon Cihazı ve Multimedya

Yukarıda sıralanan görsel materyaller yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başvurulan kaynaklardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları Türkçe öğretimini planlayan, sınırlarını belirleyen bir yol haritası niteliğinde öğretimin parçası olan materyallerdendir. Ders kitapları eğitimde en çok kullanılan araçlardır. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılacak kaynak kitaplar kullanıldığı ülkeye göre hazırlanmalı; öğrencilerin dil seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içeriklere sahip, görsel açıdan zengin niteliklere sahip olmalıdır (Arslan ve Adem, 2010, s. 80).

Resim ve flaş kartlar yabancı dil öğretiminde özellikle kelime öğretiminde sıkça kullanılmaktadırlar. Resim ve flaş kartlar ders kitaplarında ve benzeri materyallerin içeriğinde de kullanılan araçlardır. Resim ve çeşitli görsel öğelerin yabancı dillerin kelime öğretiminde öteden beri kullanıldığını söyleyen Arslan ve Gürdal (2012), yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin, kelime öğretiminde her zaman resimlerden faydalanarak kelimelerin kolayca anlaşılmasını sağlaması ve öğrencilerin dikkatini çekmesi gerektiğini ifade etmektedir (s. 258)

Sınıf ve koridor duvarlarında sıkça kullanılan posterler öğrencilerin ders dışında da pasif olarak öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır. “Posterler ders sonrasında verilen aralarda sınıfta kalan veya koridorda gezen öğrencilerin görsel duyularını uyarır” (Arslan, M. ve Adem, E., 2010, s. 81). Posterler yabancı dilde özellikle kelime öğretiminde hem ders içi hem de ders dışında öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen görsel materyallerdendir. Bu anlamda hazırlanan posterler anlaşılır ve dikkat çekici olmalı, posterlerde gereksiz bilgilere yer verilmemelidir. Yazı puntosu ve görsel seçimlerinde de görsel materyal hazırlama ilkeleri dikkate alınmalıdır.

Yazı tahtaları çok yönlü kullanılabilen ve öğretim sürecinin ana materyallerinden biridir. Yanpar (2007), tahta kullanmanın en önemli avantajının ders esnasında anlık materyal üretilmesi olduğunu ifade eder. “Anlık işlemleri göstermede, ana noktaları vurgulamada, özetlemede, görsel zenginlik sağlamada, özellikle dönüt alma ve düzeltme işlemleri için yazı tahtasının önemi büyüktür”(s. 94) Tahta her dersin sıkça kullanılan vazgeçilmez materyallerinden biridir ve öğretmen tarafından etkili bir şekilde kullanılması önemlidir.

Hem görsel hem de işitsel niteliklere sahip olan video filmi, televizyon, bilgisayar, DVD-VCD oynatıcısı, projeksiyon cihazı ve multimedya gibi araçlar yabancı dil öğretiminde özellikle soyut konuların anlatılmasında, telaffuz çalışmalarında, birçok kelimenin görsel olarak sunulmasında kullanılmaktadır. Bilgisayar özellikle son zamanlarda uzaktan eğitim sürecinde ders tahtalarının yerini almış; ders, sınav, toplantı gibi birçok faaliyet bilgisayar aracılığıyla yapılmıştır. İnternet sayesinde çok yönlü etkinliklere fırsat veren bilgisayarlar, öğrencilerin de ders dışında araştırma ve etkinlik yapmalarını kolaylaştırmaktadır. Genellikle yabancılara Türkçe öğretiminin hedef kitlesi, genç nüfustur. Arslan ve Adem (2010), gençlerin bilgisayara karşı ciddi bir alaka gösterdiğini ve bu ilginin yabancılara Türkçe öğretiminde bilgisayar tabanlı programların hazırlanmasını gerekli kıldığını ifade etmektedir. (s. 73) Bu anlamda teknolojinin ilerlemesiyle birlikte, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bilgisayar tabanlı programların hazırlanmasına ciddi önem verildiği görülmektedir.

DVD-VCD oynatıcı son dönemlerde kullanımı azalan araçlardan biridir. Projeksiyon cihazları da akıllı tahtaların bulunduğu okullarda kullanımına gerek kalmayan bir diğer materyaldir. Hemen hemen her mekânda bulunan internet ve internet aracılığıyla kolay erişilebilir görsel ve işitsel materyaller akıllı tahtalar üzerinden öğrencilere sunulabilmektedir.

Çalışma kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bir öğretim materyali olarak tasarlanan GIF’leri de görsel materyaller arasında ele almak gerekmektedir. Çünkü GIF’ler video gibi bir hareketlilik içerse de resimlerin saklanması için kullanılan bir resim formatıdır. GIF’ler videolar gibi belli bir süreye

ve ses içeriğine sahip olmaması açısından video bağlamında değerlendirilemezken tamamen bir resim özelliği taşımadığı için de resim materyali ile eşdeğer özellikte değildir. Bu anlamda GIF’ler görsel materyaller içinde değerlendirilerek yeniden bir sıralama yapılabilir. Buna göre kullanılan görsel materyallerin şu şekilde güncellenmesi mümkündür.

- Ders Kitapları
- Resimler ve Flaş Kartlar
- Hareketli Küçük Resimler/GIF
- Posterler
- Yazı Tahtaları
- Gerçek Nesnelere ve Maketler

2.7. GÖRSEL MATERYAL OLARAK GIF

ABD’li bir yazılımcı olan Steve Wilhite tarafından 1987’de icat edilen GIF, hareketli küçük resimler olarak tanımlanmaktadır. GIF kelimesinin açılımı İngilizcede “Graphics Interchange Format”tır ve bu Türkçede grafik değiştirme biçimi anlamına gelmektedir.

GIF ile resimler hareketli hale getirilebilmekte, ayrıca videolar da GIF biçimine dönüştürülebilmektedir. Videodan farklı olarak GIF dosya biçimi sesi desteklemez. GIF’ler, sürekli döngü halinde olan ve hiç kimsenin oynat düğmesine basmasını gerektirmeyen bir dizi resim ya da sessiz videodan oluşur. Görüntülerin bu şekildeki tekrarı, GIF’lerin bir şarkı ritmi gibi tanıdık ve akılda kalıcı hale gelmesini sağlar. ¹

Lisa Hassell, animasyonların popülerlik kazanmasının sebebini GIF’lerin çabuk algılanmasına bağlamış, GIF’lerdeki dinamik hareketliliğin kavramlarla ve mesajlarla duygulara hitap ettiğini iddia etmiştir (akt. Arslan, 2016, s. 66). GIF’ler bir bağlamı ve duyguyu hızlı bir şekilde karşı tarafa aktarabilmektedir. Ghaderi ve Afshinfar (2014), İngilizce öğrenen orta düzey öğrencilerin, durağan ve hareketli komik resimlerle deyimleri öğrenme ve akılda tutma başarılarını karşılaştırmalı olarak araştırmışlardır. Araştırma sonucunda hareketli komik resimlerin durağan

¹<https://www.vargonen.com/blog/gif-nedir/>

resimlere göre öğrencilerin, deyim öğrenme ve akılda tutma başarıları daha çok arttırdığı görülmüştür. GIF'ler dinamik özellikte olması dolayısıyla fotoğraf ve resimlerle sağlanamayacak ayrıntıyı ve hareketi göstermeye olanak tanımaktadır. Öte yandan GIF'lerin animasyon özelliği paylaşılmak istenen durumu vurgulamaktadır.

Günümüzde iletişim uygulamaları kullanılırken veya sosyal medya platformları üzerinde duygularını daha etkin biçimde ifade etmek istendiği durumlarda GIF kullanımını sıklıkla tercih edilmektedir. İnternetin yaygınlaşması ile GIF'lerin kullanımı giderek artmıştır. Ayrıca çok fazla bant genişliğine ihtiyaç duymaması ve kolay paylaşılabilir olması da GIF'lerin tercih edilme sebeplerindedir. GIF formatının canlandırmayı destekleme özelliğine sahip olması ve sabit boyutlu olması bakımından GIF'ler, internet sitesi tasarımcıları tarafından tercih edilmektedir. İnternet sitelerinde kullanılmaya başlayan GIF materyalleri ile sayfalar içerisindeki kısa video, logo ve banner gibi grafik tasarımların hareketlendirilerek, ziyaretçilerin ilgisi çekilerek İnternet sayfasında daha fazla vakit geçirmeleri sağlanmaktadır. Bu internet sitelerinin yanı sıra Whatsapp, Messenger, Instagram gibi anlık iletişim olanağı sağlayan uygulamalarda da eğlence ve duygu durumunu ifade etmek için hareketli GIF'lerin kullanıldığı görülmektedir (Balaban ve Çevik, 2020, s. 421).

Teknolojinin eğitimle bütünleşmesi, eğitimde teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte eğitim alanında da birçok dijital materyal kullanılmaya başlanmıştır. Dil öğretiminin teknoloji ile yapılabildiği her ortamda kullanışlı bir materyale dönüşen GIF'ler, dünyada yabancı dil öğretimi için tasarlanmış uygulama ve sitelerde de yerini almıştır. Bu bağlamda GIF'lerin dikkat çekici ve kolay anlaşılabilir olması, herhangi bir dille sunulmaması açısından birçok alanda bilgi, duygu aktarımı ve iletişim gibi amaçlarla kullanıldığı görülmektedir.

GIF farklı fotoğrafların bir araya getirilmesiyle ya da videoların belirli kesitlerinin kullanılmasıyla oluşturulmaktadır. GIF oluşturmak teknolojik uzmanlık gerektirmez. Dolayısıyla bir GIF yapma programı ya da GIF yapım sitesi aracılığıyla herkes kişisel GIF'lerini oluşturabilmektedir. GIF hazırlamak için kullanılacak

ücretli veya ücretsiz birçok site ve uygulamalar bulunmaktadır. GIF oluştururken şu uygulama ve siteler kullanılabilir:

- GIPHY
- GIFS.com
- MakeAGIF
- 5SecondsApp
- GIF Me!
- imgPlay
- Ezgif.com.

Çekilen fotoğraf veya videolar yukarıda sözü edilen site veya benzeri uygulamalara yüklenerek hızlı ve kolay şekilde GIF materyalleri oluşturulmaktadır. Bunun yanı sıra kullanıma hazır GIF'lere de internet arama motorlarından ulaşılabilmektedir.

2.8. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ALANINDA DEYİMLERİN ÖĞRETİMİNDE GIF KULLANIMININ ÖNEMİ

Yabancı dil ediniminin en zor taraflarından biri öğrenilen dile ait mecazlı ifadelerin anlaşılabilmesi ve bu ifadelerin nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağıdır. Dillerin kültürel özelliklerini içinde barındıran, figüratif bir niteliğe sahip deyimlerin öğretimi ve öğreniminde bu anlamda zorluklar yaşanmakta; bu durum öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Deyimleri oluşturan kelimeler, ayrı ayrı düşünülmemeyeceği gibi bir bütün olarak değerlendirildiğinde de gerçek anlamlarının dışında bir anlama gönderim yapmaktadırlar. Bu durum yabancı öğrenciler için öğrenilmesi zor bir hedef olarak deyimleri öğrenmeye ve dil içinde kullanmaya karşı olan isteklerini azaltmaktadır. Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan bu durum deyim öğretimi çalışmalarına konu olmuş ve birçok yöntem ve materyal önerisi sunulmuştur (Kazıcı, 2008; İşbulan, 2010; Akçay ve Şimşek, 2015; Aydın ve Ünal, 2015). Yapılan çalışma kapsamında da GIF materyalleri ile deyim öğretiminin başarıyı ve kalıcılığa olan etkisi incelenmekle birlikte dil öğretiminde kullanılacak bir materyal önerisi olarak sunulmaktadır.

GIF'lerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eylem öğretimi üzerine bir öneri olarak sunulduğu görülmektedir. Akçaoğlu 2018'de yaptığı "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hareketli Resimlerle Eylem Öğretimi" adlı makalesinde A1 düzeyindeki öğrencilere eylem öğretimi için pratiklik oluşturacak bir materyal önerisi olarak GIF'lerden yararlanmışır. Görsel materyallerle yapılan etkinliklerin çoğunluğunun kelime öğretiminde kullanıldığını ifade eden Akçay (2018), görsel malzemelerin etkisiyle bireylerin görsel okuma yaparak, kısa bir sürede ve hızlı bir şekilde daha çok sözcüğü öğrenebileceklerini söylemektedir. Bu anlamda deyimlerin öğretiminde metin, hikâye, video filmleri gibi ders süresinde zaman alıcı materyallere alternatif olarak GIF materyallerinin kullanılması önemlidir. GIF materyallerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deyim öğretiminde kullanım sürecinde ve sonrasında sağlayacağı faydalar şu şekilde sıralanabilir:

- GIF'ler deyim öğretimi sürecinde zamandan tasarruf sağlayarak hem konuların aksamasını engeller hem de kısa sürede çok fazla deyim öğretmesini sağlar.
- "Gerçek ortama uygun, öğrencilerin ilgi ve becerilerine hitap edecek görsel ve işitsel araçlardan faydalanarak yapılan öğretim, anlatmakta zorlanılan kelime ve yapıların daha kolay öğretilmesine olanak sağlar" (Saraçoğlu, 2021, s.28). Bu bilgiye göre GIF'lerin öğretim sürecinde deyim öğretimini kolaylaştırarak öğretmene fayda sağlayacağı söylenebilir.
- GIF materyalleri öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracağı için derse olan ilgi ve isteklerini canlı tutar.
- Birden çok duyuya hitap eden materyallerle yapılan dil öğretimi dil öğrenen bireylerin hedeflerine daha kolay ulaşmalarını sağlayarak öğretim programının başarıya ulaşmasını sağlamaktadır (Çelik, 2010). GIF'lerle yapılan deyim öğretimi öğrencilerin hedeflerine daha kolay ulaşmalarını sağlayarak öğretim sürecini başarılı kılacaktır.
- Görsel araçlar öğrencilerin zihninde zengin çağrışımlar yaparak anlamın öğrenci zihninde anlamlı bir şekilde oluşmasını sağlamaktadır (Fidan, 2008). GIF materyalleri de bu anlamda bilgilerin zihinde

canlandırılmasını sağlayarak bireylerin bilgileri anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayarak hatırlamayı da kolaylaştıracaktır.

- Özellikle kelime bilgisinin yeterli olmadığı temel düzeyde kullanılması oldukça önemlidir. Çünkü GIF dosyaları ses özelliğine sahip dosyalar değildir. Bu anlamda kelime bilgisi yeterli olmayan öğrenciler görsel-işitsel materyallerdeki gibi duydukları ve anlamadıkları kelimelere maruz kalmayacak asıl öğretilmesi hedeflenen kısma odaklanabileceklerdir.
- Diğer düzeylerde ise deyimler söz konusu olduğunda kelime bilgisine sahip olmak yeterli olmamaktadır. Orta ve ileri düzeyde kelime bilgisini geliştiren öğrenciler cümle bağlamında deyimleri anlamayabilirler ya da yanlış anlamlandırarak zihinlerine yerleştirebilirler. Bu anlamda GIF materyallerinin bu seviyelerde de fayda sağlayacağı söylenebilir.
- Oluşturulan GIF materyalleri her düzey için geliştirilip güncelleştirmeye olanak sağlayan yapımı ve düzenlenmesi kolay materyallerdendir. GIF'lerin güncellenebilir ve her seviyeye uyarlanabilir bir özelliğe sahip olması açısından dil öğretiminde işlevsel bir materyal olmaktadır.
- GIF materyallerinin ses özelliğine sahip olmaması sadece izleme etkinliğine olanak tanımaktadır. Bu durum kelime bilgisine sahip olmayan öğrenciler için bir kolaylık sağlamaktadır. Bunun yanında GIF'ler konuşma becerisini geliştirmek için birçok etkinliğe ve alıştırmaya fırsat tanıyan etkili bir materyaldir.

GIF'ler birçok niteliği yönünden her alanda kullanıma uygun olan fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tam anlamıyla keşfedilmemiş etkili bir görsel materyaldir. Bu anlamda deyim öğretiminde başarılı bir öğretim sürecine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Tez kapsamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyi öğrencilerinin, öntest-sontest başarı durumlarını analiz etmek için elde edilen sayısal verilere nicel yöntem kullanılarak ulaşılmıştır.

Nicel yöntem sayısal veya ampirik (görgül) yöntem olarak da isimlendirilmektedir. Bu yöntem fen bilimlerinde kullanılmakta olan araştırma yöntemleri ve veri toplama tekniklerinin sosyal bilimlere uyarlanmasıdır. Gözlem ve ölçmeye dayanan, tekrarlanabilen bu yöntem, bilimin değer yargılarından ve kişisel yorumlardan uzak objektif bir yaklaşımdır (Kırcaali İftar, 2002). Nicel araştırmalarda tümevarım metodu kullanılmaktadır. Hittleman (1997), nicel araştırmaları, betimsel araştırmalar, karşılaştırmalı araştırmalar ve deneysel araştırmalar olarak üçe ayırırken; McMillan ve Schumacher (1993), deneysel ve deneysel olmayan araştırmalar; Balcı (2005), betimsel araştırmalar ve nedensel ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar olmak üzere ikiye ayırmaktadır (akt. Başol, 2008, s. 7).

Nicel yöntemle yürütülen araştırmalarda gözlem, deney ve test yoluyla toplanan veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilir ve değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konarak araştırmada öne sürülen hipotez veya varsayımlar sınanır. Başol' göre (2008), nicel araştırmalarda olay ve durumlar belli araçlar tarafından sınırlandırılarak belli bir çerçeve içerisinde betimlenir. İlişki ve farklar ortaya çıkarılır ve ileriye dönük varsayımlarda bulunulur. Evreni temsil eden örneklemden elde edilen veriler üzerinden de bu varsayımlar test edilir ve genellemeler yapılır (s:7).

Tez kapsamında yapılan çalışmada öne sürülen varsayımları sınamak için öntest ve sontest uygulamasıyla sayısal veriler toplanmış ve değişkenler arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

3.1.1. Deyim Öğretiminin Uygulanması Sürecinde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler

Dünyada 1900’lü yıllardan bu yana dil öğretiminde davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olarak üç temel yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımların hepsi dil öğretiminde kullanılsa da amaç, görüş ve uygulama açısından birbirlerinden farklılık göstermektedirler. 1950’li yıllara kadar, davranışçı yaklaşıma bağlı olarak dil bilgisi ağırlıklı yapılan dil öğretimi, 1980’li yıllarda yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Bu yaklaşımın kullanılmasındaki en büyük etken dilin artık bir iletişim aracı olarak görülmeye başlanmasıdır. Yaklaşımı bir konu veya bir sorunun ele alınmasıdır. Dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin temelde bir yaklaşıma dayanması ve bu yaklaşımların öğretim sürecine yön vermesi, yöntemlerin yaklaşımların hayata geçirilmesinde bir uygulama aracı olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de 2004 yılında 1-5 sınıflar için hazırlanan Türkçe öğretim programı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış bu program ile çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklar, etkinlik yaklaşımı gibi birçok kavram da eğitim hayatına girmiştir. Bu programda Türkçe öğretiminde, dört temel dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra, düşünme, anlama, sıralama gibi zihinsel becerilerin kazandırılması da hedeflenmektedir. “Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerileri geliştirme de ön plana çıkarılmıştır. Bu uygulamayla birlikte Türkçe öğretiminde önemli gelişmeler olmuş, yeni öğrenme alanları, beceriler, modeller, yöntemler, teknikler, değerlendirmeler, vb. gündeme gelmiştir” (Güneş, 2010, s. 3).

Güneş (2013), yapılandırmacı yaklaşımla yapılan dil öğretiminde, sezdirme yönteminin kullanılarak öğrenilen dilin mantığını keşfetmeye öncelik verildiği ifade eder (s. 83). Buna göre dilin mantığını keşfeden bireyler, dili daha işlevsel ve etkili bir şekilde kullanabilmektedir.

Tez çalışmasının uygulama aşamasında yapılandırmacı yaklaşıma bağlı olarak deyim öğretimi sürecinde sezdirme yöntemi kullanılmıştır. Sezdirme yöntemi 7 aşamadan oluşmaktadır:

- 1.Sunuş aşaması
2. Olayı gözleme aşaması
- 3.Örnekleri değiştirme ve hipotez oluşturma
- 4.Hipotezi doğrulama
- 5.Kural oluşturma
- 6.Alıştırma yapma
7. Uygulamaya aktarma (Güneş, 2013, s: 180-183)

Sunuş aşamasında öğrencilerin ön bilgisini harekete geçirmek ve dikkatini çekmek amacıyla, GIF'ler aracılığıyla deyimler sunulmuştur. Dışarıdan bir müdahaleye gerek kalmadan tekrar eden, hareketli özelliğe sahip olan GIF'ler, sunuş aşamasında öğrencilerin dikkatini çekmeyi başarmıştır. Bu aşamada ayrıca soru-cevap etkinliği kullanılarak, öğrencilerin GIF'lerde geçen olaylarla bağ kurmaları sağlanmıştır. Bireylerin izledikleri GIF'lerde geçen olaylardaki asıl mesajı ulaşılabilmeleri için düşünme, anlama, sorgulama gibi zihinsel becerilerini harekete geçirdikleri aşama da gözlem aşamasıdır. Öğrenciler gözlem aşamasından yola çıkarak kendi hayatlarından örnekler vermiş, örnekleri değiştirerek örnekler üzerinden bir hipotez oluşturmuştur.

Hipotezin doğrulanması ve kural oluşturma aşamasında öğrencilerin gözlemledikleri olay ve durumların doğru olup olmadığı öğretmen tarafından geri dönüt olarak verilmiştir. Daha sonra deyim cümle içinde nasıl kullanıldığı öğretmen tarafından örneklendirilmiş ve öğrencilerden de öğrenilen deyimlerle cümle kurmaları istenmiştir.

Çalışmada izleme, soru-cevap gibi etkinliklerle sezdirme yöntemi kullanılarak deyim öğretimi gerçekleştirilmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın modelini Karasar'ın (1999) deneme öncesi olarak adlandırdığı model olan *Tek Gruplu Öntest-Sontest Deneysel Model* oluşturmaktadır. Deneysel desenlerde asıl amaç değişkenler arasında ortaya çıkan neden sonuç ilişkisini test etmektir. Tek grup üzerinde yapılan bu araştırma modelinde, örneklem olarak seçilen gruba etki değişkeni uygulanmadan önce öntest uygulanır. Ardından, etki değişkeni uygulanan aynı örneklem sontestte tabi tutulur. Uygulanan öntest ve sontest arasındaki ilişkiye bakılarak, etki değişkeninin bağımlı değişkene olan etkisi araştırılır. Uygulanan etki değişkeni sonrasında bağımlı değişkende anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığına bakılır. Araştırmanın *Tek Grup Öntest-Sontest Deseni* tablo 2'de gösterilmektedir:

Tablo 2: Tek Grup Öntest-Sontest Deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O1	X	O2
FSMVÜ TÜMER'de Türkçe öğrenen B1 düzeyi 16 öğrenci	Uygulama öncesi başarı testi (Bağımlı değişken)	GIF materyali ile deyim öğretimi (Etki değişkeni)	Uygulama sonrası başarı testi (Bağımlı değişken)

Yapılan araştırmanın grubunu, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÜMER'de, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyi 16 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 16 öğrenciden oluşan tek grup üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın etki değişkeni öntestten sonra uygulanacak 21 tane GIF materyalidir. Öntest ve sontest başarı testleri de araştırmanın bağımlı değişkenleridir. Öğrenciler, desenin etki değişkeni olan GIF materyalleri ile deyim öğretiminin öncesi ve sonrasında bağımlı değişken olan başarı testini çözmüşlerdir. Çalışma sonucunda GIF materyalleri ile deyim öğretimi uygulamasının öntest ve sontest başarı testi arasında anlamlı bir yaratıp yaratmadığına bakılmıştır. Uygulanan sontest başarı testi ile B1 öğrencilerinin GIF materyalleri ile deyim öğretme başarısı ve bu başarının kalıcılığı ölçülmüştür.

Bu modelde kontrol grubunun olmaması zayıf bir özellik olarak nitelendirilse de modelin öntest ve sontest başarı testi ölçümlerinin, aynı grup üzerinde karşılaştırma yapmaya olanak sağlaması yönünden güçlü özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evrenini Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Türkçe Eğitim Merkezi'nde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu öğrencilerden B1 düzeyindeki 16 öğrencidir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş, ırk ve cinsiyet gibi özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 3: Çalışma Grubu

Öğrenci	Yaş	Cinsiyet	Uyruk	Ülke
Ö1	18	Erkek	Arap	Mısır
Ö2	30	Kadın	Arap	Suriye
Ö3	21	Erkek	Arap	Yemen
Ö4	17	Erkek	Arap	Mısır
Ö5	19	Kadın	Arap	Suriye
Ö6	18	Kadın	Arap	Sudan
Ö7	25	Erkek	Arap	Suriye
Ö8	25	Kadın	Arap	Suriye
Ö9	19	Erkek	Arap	Suriye
Ö10	20	Erkek	Arap	Suriye
Ö11	24	Erkek	Arap	Ürdün
Ö12	22	Erkek	Arap	Cezayir
Ö13	24	Erkek	Pakistanlı	Pakistan
Ö14	27	Kadın	Arap	Suriye
Ö15	26	Kadın	Arap	Cezayir
Ö16	33	Kadın	Arap	Suriye

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veri toplama aracı olarak öğrencilere uygulama öncesi öntestte 20 sorudan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinin öntest aşamasında öğrencilerin deyimleri bağlam içerisinde görebilmeleri için iki metin yazılmıştır. Bu iki metin içerisine 21 deyim yerleştirilmiştir. Yazılan “Roman Kahramanları” isimli metin üzerinden 13, “Her Şeyin Başı Sağlık” metni üzerinden de 7 soru olmak üzere toplam 20 soru hazırlanmıştır. Öntestte yapılacak başarın testinde iki farklı metin hazırlanmasının sebebi 21, deyimın tek bir metinde yoğun bir şekilde yer almasının öğrenciler açısından uygun olmamasıdır.

Uygulama sonrası sontestte öğrencilere, bu kez metinler çıkarılarak aynı başarı testi uygulanmıştır.

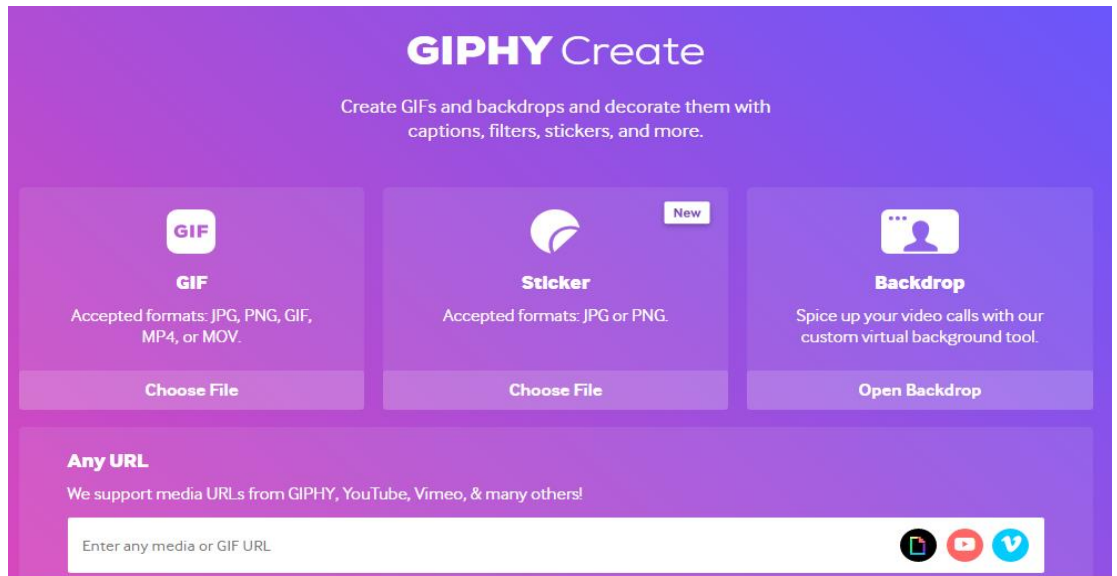
3.5. MATERYALLERİN HAZIRLANMA SÜRECİ VE AŞAMASI

3.5.1. GIF’lerin Hazırlanması

GIF hazırlamak için birçok web sitesi, uygulama ve program bulunmaktadır. Tez çalışmasında hazırlanan GIF materyalleri için *GIPHY* sitesi kullanılmıştır. Bu sitede materyallerin hazırlanabilmesi için öncelikle siteye üye olmak gerekmektedir.

Siteye giriş yaptıktan sonra sağ-üst köşedeki *create* sekmesinden aşağıdaki sayfa açılmaktadır:

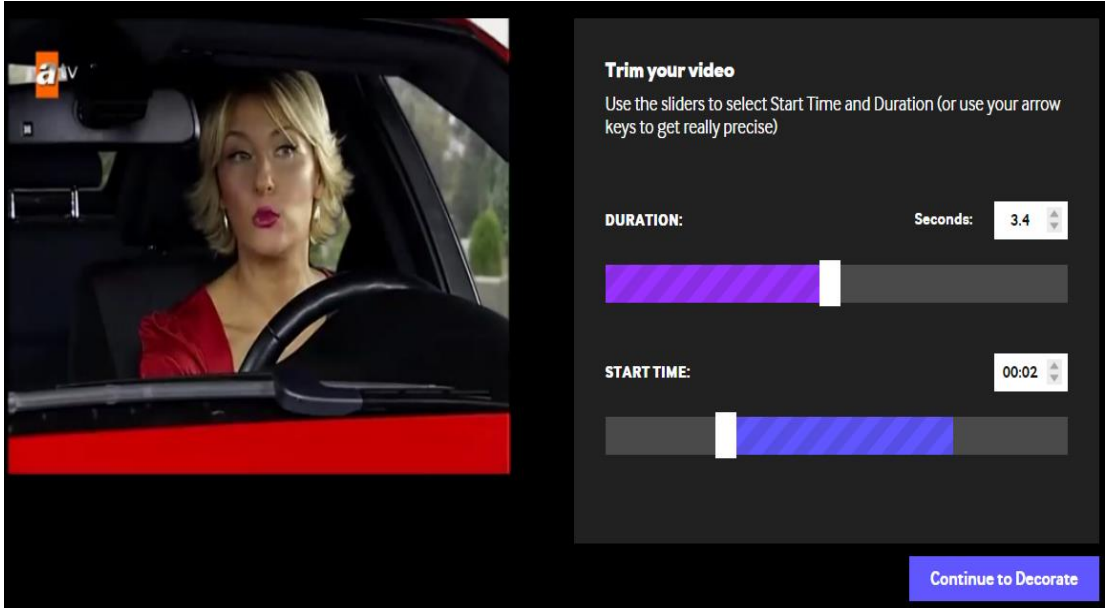
Şekil 1: GIF Yapımı 1. Aşama



Açılan ekrandaki kısımlardan iki şekilde GIF yapılabilir. (Bkz şekil 1 2) İlk kutucukta belirtilen formatlardaki (JPG, PNG, GIF, MP4, MOV.) bilgisayar dosyasında bulunan resim ve videolar *choose* file yönergesine tıklanarak siteye aktarılır ya da *Any URL* kısmının altında bulunan boşluğa Youtube gibi video sitelerinden seçilen video linki yapıştırılarak GIF yapılabilir. Tezde kullanılan GIF'ler her iki şekilde de yapılmıştır.

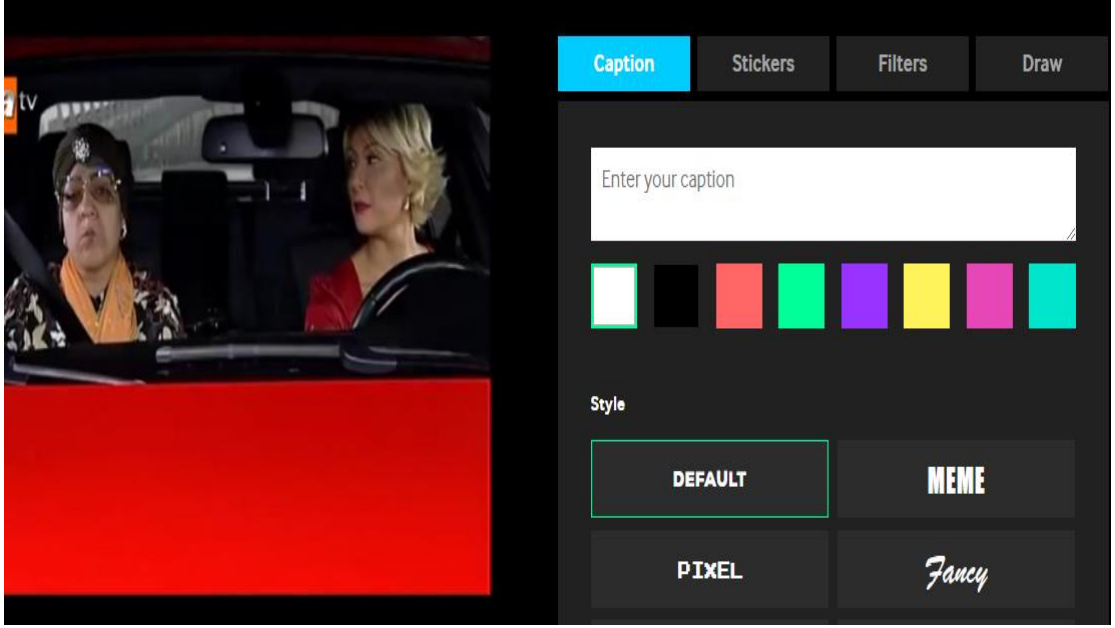
Bu aşamada link ya da bilgisayar dosyası içinden aktarılacak video sürelerinin 10 dakikayı geçmemesi gerektiğine dikkat etmek gerekir. Site 10 dakikayı aşan uzun süreli videoları kabul etmemekle birlikte kesilmiş kısa videoları çabuk bir şekilde işlemektedir. Buna göre link yapıştırılarak siteye getirilen videolar kısa seçilmiş, uzun olan videolar ise indirilip kesilerek kısaltılarak siteye aktarılmıştır.

Şekil 2: GIF Yapımı 2. Aşama



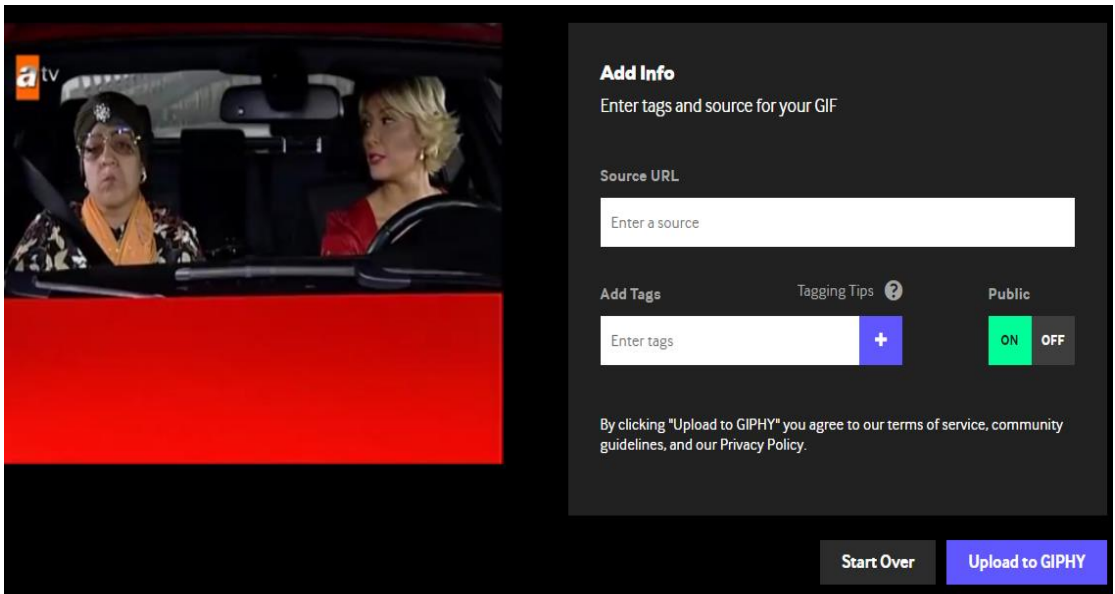
Kullanılacak video siteye aktarıldıktan sonra açılan GIF kırma ekranından (Bkz şekil 2) *duration* çubuğuyla videonun gerekli görülen kısmı; *start time* çubuğundan da videonun başlangıç ve bitiş anları seçilmiştir. Bu şekilde videonun süresi ve tekrarlanacak görüntü kısmının başlangıç ve bitiş anları ayarlanmaktadır. Yine burada da dikkat edilecek husus GIF süresinin kısa tutulmasıdır. Sitenin kabul ettiği maksimum GIF süresinin uzunluğu yedi saniyedir.

Şekil 3: GIF yapımı 3. Aşama



GIF'lerin süre ve görüntü anları ayarlandıktan sonraki aşamada (Bkz. şekil 3) GIF için hangi deyim kullanılacaksa alt yazı olarak eklenmiştir. Deyim uygulamasında etkinlik yaptırabilmek için GIF'lerin hem alt yazılı hem de alt yazısız halleri hazırlanmıştır. Bu kısımda GIF'lere alt yazı, alt yazının stili, çizim, filtre gibi birçok özellik eklenebilmektedir.

Şekil 4: GIF yapımı 4. Aşama



Son olarak açılan ekranda (Bkz şekil 4) sitede hazırlanan GIF'lerin kamuya paylaşılması, etiketlenmesi ve kaynak gösterilmesi isteğe bağlı olarak ayarlanmaktadır. Buradaki ayarlamaları onayladıktan sonra GIF'ler hızlı bir şekilde işlenerek ekrana düşmektedir. Buradan sağa tıklayıp *resmi kaydet* seçilerek hazırlanan GIF'ler bilgisayara indirilebilir. Araştırma kapsamında hazırlanan GIF materyallerinin görselleri aşağıda paylaşılmıştır. GIF materyalleri verilen link üzerinden hareketli olarak izlenebilir: <https://drive.google.com/drive/folders/1BFyvus-RThhg0wvQYdMAyIlfiEkD0pC?usp=sharing>









3.5.2. Metinlerin ve Soruların Hazırlanması

Araştırmanın öntest sürecince kullanılacak metinler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan sıklık ve yaygınlık çalışmalarından faydalanılarak hazırlanmıştır. Göçen (2016), doktora çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan kitaplardaki söz varlığını inceleyerek en sık ve yaygın kullanılan kelimeleri tespit etmiştir. Ayrıca Göçen'in yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış yardımcı kaynaklardan okuma kitapları üzerine yaptığı

sıklık ve yaygınlık çalışmaları da bulunmaktadır (Göçen ve Okur, 2016; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama 2020, Göçen ve Aydın 2021). Göçen'in bireysel ve farklı araştırmacılarla ortaya koyduğu bilimsel kaynaklardan yola çıkarak en sık ve yaygın kullanılan kelimeler dikkate alınmış ve metin yazımında kullanımı tercih edilmiştir.

Metnin içerine yerleştirilecek 21 deyim de yine Göçen'in (2016), Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama'nın (2020), yapmış olduğu çalışmalardan hareketle, B1 düzeyinde en sık ve yaygın kullanılan deyimler arasından seçilmiştir.

Araştırmanın öntest ve sontest sürecinde kullanılacak başarı testlerinde yer alan 20 soru ise soru hazırlama teknikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada yer alan metin ve soruların çalışmada uygulanabilirliğinin kontrol edilmesi için 9 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Metinler ve soru maddeleri hakkındaki uzman görüşleri aşağıda şu şekilde yer almaktadır:

Tablo 4: Metinler Hakkındaki Uzman Görüşleri

Ölçütler	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun değil
Metinlerde yer alan söz varlığı B1 düzeyi için uygun mu?	9	-	-
Metinler dil bilgisel açıdan B1 düzeyine uygun mu?	8	1	-
Metinler söz dizimsel bakımdan uygun mu?	7	2	-
Metnin içeriği açık, özgün ve tutarlı mı?	9	-	-
Metin paragraf vb. özellikleri bakımından düzenli mi?	9	-	-
Metin metinsellik ölçülerine uygun mu?	9	-	-

Metinler uzman görüşlerine göre söz varlığı, özgünlük, metinsellik, metin düzeni bakımından B1 düzeyi öğrenciler için uygun bulunmuştur. Metni 1 uzman dilbilgisel açıdan, 2 uzman ise söz dizimsel bakımdan kısmen uygun bulmuş hatalı gördüğü noktaları ek olarak bildirmişlerdir. Metin üzerinde bu noktalarda

düzeltilmeye gidilmiştir. Metin altı soruları hakkındaki uzman görüşleri ise şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 5: Metin Altı Soruları Hakkındaki Uzman Görüşleri

Sorular	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun değil	Geliştirilmeli
S1	9	-	-	-
S2	9	-	-	-
S3	9	-	-	-
S4	9	-	-	-
S5	7	2	-	-
S6	9	-	-	-
S7	9	-	-	-
S8	9	-	-	-
S9	9	-	-	-
S10	6	3	-	-
S11	9	-	-	-
S12	9	-	-	-
S13	9	-	-	-
S14	9	-	-	-
S15	8	1	-	-
S16	3	4	-	2
S17	9	-	-	-
S18	6	2	-	1
S19	9	-	-	-
S20	9	-	-	-

Uzmanların soruları çoktan seçmeli soru hazırlama teknikleri, deyimlerin anlamsal özellikleri, çalışmanın amacı gibi durumları göz önünde bulundurularak incelemeleri istenmiştir. Buna göre 5, 10, 15, 16 ve 18. sorular dışında kalanlar başarı testinde kullanıma uygun bulunmuştur. 5. soruyu 7 uzman uygun bulurken 2

uzman kısmen uygun bulmuştur. 10. soruyu 6 uzman uygun bulurken 3 uzman kısmen uygun bulmuştur. 16. soruyu 3 uzman kullanıma uygun bulsa da 4 uzman kısmen uygun bulmuş 2 uzman ise sorunun geliştirilmesini yönünde görüş bildirmiştir. 18. soruyu ise 6 uzman kullanım açısından uygun bulmuş fakat 2 uzman kısmen uygun bulmuştur. 1 uzman ise 18. sorunun geliştirmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Sorular uzman görüşleri yönünde yeniden gözden geçirilmiştir.

3.6. UYGULAMA SÜRECİ

Araştırmanın uygulama süreci; öntestin, GIF materyalleri ile deyim öğretiminin ve sontestin uygulanması olmak üzere 3 aşamadan oluşmaktadır.

3.6.1. Öntestin Uygulanması

Araştırmanın ön-test uygulama sürecinde 20 sorudan oluşan başarı testi B1 düzeyindeki 16 öğrenciye uygulanmıştır.

Tablo 6: Uygulama Öncesi Başarı Testi

Okul	Öğrenci Sayısı	Başarı Testi	Uygulama Tarihi	Süre
FSM TÜMER	16	UÖBT	09/05/2022	60 dakika

Öntest uygulama sürecinde öğrencilere başarı testlerini çözmeleri için 60 dakika süre verilmiştir. Öğrencilerden öncelikle metni dikkatlice okuyarak metnin altında yer alan deyimlerin anlamlarına ilişkin soruları, metnin bağlamından hareketle çözmeleri istenmiştir. Sürecin bitiminde öğrencilerin metin, sorular ve süreç hakkında görüşleri alınmıştır.

3.6.2. GIF Materyalleri Aracılığıyla Deyim Öğretimi Uygulaması

Uygulama sürecinin bu kısmında B1 düzeyindeki 16 öğrenciye, etki değişkeni olarak nitelendirilen GIF materyalleriyle deyim öğretimi uygulanmıştır.

GIF materyalleri aracılığıyla 21 deyim öğrencilere sunulmuştur. Her bir GIF ait olduğu deyim anlamına yönelik olay veya durumları kapsamaktadır. Uygulamanın bu kısmında, GIF'lerde yer alan olay ve durumların daha iyi anlaşılması için öğrencilere bazı sorular yöneltilmiştir. Burada amaç, olay veya

durumların yanlış anlaşılmasını önlemek ve öğrencileri olayların asıl vermek istediği mesaja ulaştırmaktır.

3.6.2.1. Deyim Öğretime Yönelik Uygulama Örneği

Bu kısımda uygulama sürecinde yer alan ilk üç deyim uygulama aşamaları gösterilmektedir.

- **Akla Karayı Seçmek Deyimi**

Bu deyim TDK tarafından “bir işi başarınca ya değin çok sıkıntı çekmek, güçlüklerle karşılaşmak.” olarak tanımlanmaktadır.

Hareketli Resim 1: Akla karayı seçmek deyimini



Yukarıdaki GIF materyalinde yer alan olay, bir bomba imhasının tamamlanınca ya kadarki sürecinde yaşanan zorluk, karar verememe ve yaşanan sıkıntı durumunu anlatmaktadır. Olay bombanın imhasının yapılmasıyla sona ermektedir. Bu olay videonun GIF'e dönüştürülmesi sayesinde tekrar eden bir döngü şeklinde yeniden başa sarmaktadır.

Akla karayı seçmek GIF'i öncelikle alt yazısız bir şekilde öğrencilere izletilmiştir. (Bkz hareketli resim 1) Öğrencilerin olayı doğru anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek amacıyla:

- Buradaki kişi ne yapıyor?
- Yaptığı iş sizce zor mu yoksa kolay mı?
- Neden zor? Neden kolay?
- Bu kişi bu işi yaparken neler hissetmiş olabilir?
- Bu kişi yapmak istediğı işi başardı mı?

şeklinde sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre sorular çeşitlenmiştir. Öğrencilere sorulan bu sorularla olayı doğru bir şekilde kavramaları sağlamak amaçlanmıştır. Daha sonra öğrencilere kendi yaşantılarından örnekler verebilmeleri için:

- Siz veya bir yakınınız bunun gibi olaylar yaşadınız mı?
- Sizin de bir işi bitirene kadar yaşadığınız zorluklar oldu mu?
- Bu zor işleri yaparken neler hissettiniz?

şeklindeki sorular sorulmuştur. Bu sorular ile öğrencilerden kendi hayatlarında yaşamış oldukları “zor bir durumda kalmak, karar verememek, çok zorlanmak” gibi durumları içeren olayları anlatmışlardır. Üzerinde konuşulan GIF daha sonra alt yazılı olarak öğrencilere sunulmuştur. (Bkz hareketli resim 2)

Hareketli Resim 2: Akla kararı seçmek deyimi altyazılı



Öğrencilere, bir işi bitirinceye kadar zorluk yaşamak, sıkıntı çekmek gibi durumlarda bu deyim kullanıldığı ifade edilmiştir. Deyimin kullanımına örnek olması açısından bir cümle ile olay şu şekilde özetlenmiştir: “Ahmet bombayı imha

edene kadar akla karayı seçti.” Bu cümle örneğinden hareketle, öğrencilerden kendi yaşadıkları zor olayları *akla karayı seçmek* deyimini kullanarak bir cümle ile ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu aşamanın sonunda öğrendiği deyimini işlevselleştirmeleri için cümle kurmaları önemli bir noktadır.

- **Ayak uydurmak deyimini**

“Kendi gidiş ve davranışını başkasınınkine benzetmek.” (TDK, 2022) olarak tanımlanan bu deyim uyum sağlamak, alışmak gibi kavramlarla da açıklanabilmektedir.

Hareketli Resim 3: Ayak uydurmak deyimini



Ayak uydurmak GIF’indeki durum şu şekilde açıklanabilir: İki farklı öğrenci grubundan birinin kıyafet ve yaşam tarzı olarak diğer gruba uyum sağlaması. Öğrencilere alt yazısız olarak izletilen GIF (Bkz hareketli resim 3) hakkında bir önceki deyimde yapıldığı gibi asıl mesaja ulaştıracak sorular yöneltilmiştir:

- Buradaki kişiler nasıl giyinmiş? (Gruplandırma yaptırılır)
- Sizce buradaki grupların yaşam tarzı aynı mı yoksa birbirlerinden farklı mı?
- Burada yer alan gruplardan hangisinin yaşam tarzı değişmiştir?
- Sizce bu değişikliğin sebebi ne olabilir?

Öğrenciler GIF üzerinde benzer durumları görmüş, sorulan sorularla birbirlerine yakın cevaplar vermiş ve asıl mesaja yaklaşmışlardır. Burada yine kendi hayatlarından örnek vermeleri istenmiş ve ardından şu sorular yöneltilmiştir:

- Kaç aydır veya kaç yıldır İstanbul'dasınız?
- Buraya geldiğinizde sizin için farklı olan şeyler nelerdi?
- Peki bu farklılıklara alıştınız mı?
- Sizce İstanbul'da yaşamak sizi değiştirdi mi?

Öğrencilere yeni girdikleri ortamlardaki (okul, ev, şehir) insanlara, hayata, farklılıklara alışmaları durumunda *ayak uydurmak* deyiminin kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu alışma durumunun yemek, kıyafet, hareket vb. şeylere olabileceği de eklenmiştir.

Hareketli Resim 4: Ayak uydurmak deyimi alt yazılı



Deyim alt yazılı olarak (Bkz hareketli resim 4) yeniden öğrencilere sunulmuş ve bir cümle ile durum ifade edilmiştir: “Ali, Muhammed ve Ömer yurt arkadaşlarının hayat şekline hemen ayak uydurmuşlar.” Bu kısımda, öğrencilerin verilen cümleden hareketle deyim nasıl kullanılacağını kavramaları amaçlanmıştır.

Öğrencilerde İstanbul'a, okula, arkadaşlarına ayak uydurup uydurmadıkları sorularak yaşadıkları alışma durumunu bir cümleyle özetlemeleri istenmiştir.

- **Bir çuval inciri berbat etmek deyimi**

TDK, bir çuval inciri berbat etmek deyimini “düzelmekte olan bir durumu yersiz, yanlış davranışlarla bozmak” şeklinde açıklamaktadır.

Hareketli Resim 5: Bir çuval inciri berbat etmek deyimi



Öğrencilere alt yazısız olarak sunulan (Bkz hareketli resim 5) *bir çuval inciri berbat* etmek GIF'i üzerinden şu sorular sorulmuştur:

- Bu kişi ne yapıyor?
- Amacı nedir?
- Yaptığı işi bitirebildi mi?
- Yaptığı işi neden bitiremedi?
- Bu olaydaki hata ya da problem nedir?
- Bu problem işin hangi kısmında oldu?

Sorular aracılığıyla GIF materyalindeki durum kavratılarak öğrencilerin kendi hayatlarında da benzer durumlarla karşılaşmış ve karşılaşmadıkları kontrol edilmiştir. “Siz de buna benzer olaylar yaşadınız mı ya da bu gibi durumlarla karşılaştınız mı?” şeklinde sorular yöneltilerek; öğrencilerin yaşadıkları durumu anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre “Bizimle bu durumu paylaşabilir misin, neden, nasıl oldu?” gibi ifadelerle öğrencilerin konunun kapsamından çıkmamaları sağlanmıştır.

Hareketli Resim 6: Bir çuval inciri berbat etmek deyimini alt yazılı



GIF’in alt yazılı hali verilmeden önce, öğrencilere kendi ülkelerindeki insanların bu gibi durumlarda kullandıkları ortak bir ifadenin olup olmadığı sorulmuştur. Alınan cevaplar gözetilerek Türkiye’de bu ve buna benzer durumları kısaca açıklarken *bir çuval inciri berbat etmek* deyiminin kullanıldığı ifade edilmiştir. Ardından GIF materyalinin alt yazılı hali paylaşarak (Bkz hareketli resim 6) cümle içinde kullanımı örneklenmiştir: “Adam, son anda kuleyi yıktı ve bir çuval inciri berbat etti.” Öğrencilerden verilen örnekten hareketle karşılaştıkları benzer durumları, bu deyimini kullanarak açıklamaları istenmiştir. Sürecin sonunda, GIF’lerle deyim öğretimi hakkında öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Tez çalışmasının öntest sonrasındaki uygulama kısmı genel anlamda bu şekilde ilerlemiştir. Deyimlerin anlamı GIF materyallerinde yer alan olay ve

durumlar üzerinden sezdirme yöntemiyle verilmiştir. Sezdirme yöntemi yapılandırıcı yaklaşımda kullanılan yöntemlerden biridir.

3.6.3. Sontestin Uygulanması

Araştırma sürecinin son aşaması olan bu süreçte, öntestte uygulanan başarı testi aynı gruba tekrar uygulanmıştır. Testin içindeki metinler çıkarılmış ve öğrencilerin soruları, deyim öğretimi uygulama sürecinde kazandıkları deyim bilgilerinden yola çıkarak çözmeleri istenmiştir. Sontestin uygulanması deyim öğretim uygulanmasından 3 gün sonra yapılmıştır. Buradaki amaç öğrencilerin hem başarısını ölçmek hem de öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını kontrol etmektir. Bu aşamada başarı testi uygulandıktan sonra yeniden öğrenci görüşleri alınmıştır. Sonteste uygulanan başarı testinin özellikleri aşağıdaki tablo gösterilmektedir:

Tablo 7: Uygulama Sonrası Başarı Testi

Okul	Öğrenci Sayısı	Başarı Testi	Uygulama Tarihi	Süre
FSM TÜMER	16	USBT	09/05/2022	30 dakika

3.7. VERİLERİN ANALİZİ

Öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının analizi için, SPSS (26.0) programı kullanılmıştır. Öntest ve sontest arasındaki farkın anlamlılığını incelemek için *Bağımlı Örneklem T-Testi Analiz Yöntemi* uygulanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan bağımlı örneklem t-testi, tek örneklem olan B1 düzeyi 16 öğrenciden elde edilen 2 ortalama (öntest-sontest) arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere kullanılan parametrik bir tekniktir. Araştırma kapsamında bu yöntemin seçilmesi bağımlı örneklem t-testinin bağımsız örneklem t-testine göre daha güçlü ve güvenilir olmasıdır. Bağımlı örneklem t-testinde tek grup vardır ve uygulama sırasında iki ayrı grubun farklı niteliklerinden kaynaklanan hatalar bu şekilde ortadan kalkmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, belirli yöntem ve teknikler kullanılarak toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular tablo hâlinde verilerek incelenmiştir. Yapılan incelemeler dâhilinde verilerden hareketle yorumlar yapılmıştır. Bu bulgu ve yorumlar problem ve alt problemler esas alınarak şu başlıklar altında toplanmıştır:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyi öğrencilerinin öntest başarı durumlarına yönelik bulgular
- Öğrencilerin öntest süreci hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular
- Öğrencilerin GIF materyalleri aracılığıyla deyim öğrenme süreçleri hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular
- Öğrencilerin sontest başarı durumlarına yönelik bulgular
- Öğrencilerin sontest süreci hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular
- Öğrencilerin öntest ve son test durumlarına yönelik bulgular

4.1. TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN B1 DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİN ÖNTEST BAŞARI DURUMLARINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğrencilerin metnin bağlamından hareketle deyimleri anlama durumlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Verilere, öğrencilere uygulanan uygulama öncesi başarı testi analiz edilerek ulaşılmıştır. Öntest sürecine 16 öğrenci katılarak “Roman Kahramanları” metnine ait 13 soru, “Her Şeyin Başı Sağlık” metnine ait 7 soru olmak üzere toplam 20 soruya cevap vermişlerdir. Her soru 5 puan olmak üzere sınavdan alınacak en yüksek puan 100’dür. Önteste dâhil olan 16 öğrencinin test puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 8: Öğrencilerin öntest puanları

Öğrenci	Doğru cevap sayısı	Yanlış cevap sayısı	Ön test puanı
Ö1	8	12	40
Ö2	10	10	50
Ö3	9	11	45
Ö4	8	12	40
Ö5	6	14	30
Ö6	11	9	55
Ö7	10	10	50
Ö8	7	13	35
Ö9	2	18	10
Ö10	10	10	50
Ö11	7	13	35
Ö12	5	15	25
Ö13	11	9	55
Ö14	12	8	60
Ö15	6	14	30
Ö16	5	15	25

Tablo incelendiğinde en düşük puanın 10, en yüksek puanın da 60 olduğu görülmektedir. Öğrenciler tabloda Ö1, Ö2 (1 numaralı öğrenci, 2 numaralı öğrenci) şeklinde numaralandırılmıştır. Buna göre, en düşük puanın 9 numaralı öğrenciye, en yüksek puanın da 14 numaralı öğrenciye ait olduğu bilgine ulaşılmaktadır. Başarı testinden alınacak en yüksek puan 100 olup, testten 60 puanın üzerinde not alan öğrenci bulunmamaktadır.

16 öğrenciden kaç tanesinin aynı notu aldığı ve tekrarlanan notların yüzdeleri aşağıdaki tabloda şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 9: Öntest Puan Frekans ve Yüzdeleri

Puan	10	25	30	35	40	45	50	55	60
f	1	2	2	2	2	1	3	2	1
Yüzde	%6	%12	%12	%12	%12	%6	%18	%12	%6

Tablo 9'da öğrencilerin kaç tanesinin aynı puanı aldıkları yüzdesel olarak verilmiştir. En yüksek puanı alan 1 kişi grubun %6'sını oluştururken, en düşük puanı alan 1 kişi de grubun yine %6'sını oluşturmaktadır. Başarı testinden 25, 30, 35, 40 55

puan olan ikişer öğrenci vardır. Bu öğrenciler grubun ayrı ayrı %12'lik kısmını oluşturmaktadır. Öğrencilerin %6'sı 45 puan alırken, %18'i de 50 puan almıştır.

Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların ortalaması aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 10: Çalışma Grubunun Öntest Puan Ortalaması

	Kişi sayısı	Ortalama	Std. sapma
Ön test	16	39,6875	13,59764

Öğrencilerin toplam puanlarının kişi sayısına bölünmesiyle elde edilen puan ortalamalarının 39,6 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puan ortalamalarının düşük olmasının yanı sıra aldıkları puan bilgileri göz önünde bulundurulduğunda 7 öğrencinin bu ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin metnin bağlamından hareketle deyimleri anlama düzeylerinin düşük olduğuna ulaşılmaktadır.

Öntest sorularının kaç kişi tarafından doğru ve yanlış cevaplandığı, sorulara doğru cevap verenlerin yüzdeleri aşağıda tabloda şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 11: Öntest Sorularının Doğru Cevaplanma Sayısı ve Yüzdesi

Metin	Soru numarası	Doğru cevap veren kişi sayısı	Yanlış cevap veren kişi sayısı	Doğru cevap yüzdesi
Roman Kahramanları Metni soruları	S1	5	11	%31,25
	S2	7	9	%43,75
	S3	4	12	%25
	S4	3	13	%18,75
	S5	3	13	%18,75
	S6	10	6	%62,5
	S7	3	13	%18,75
	S8	8	8	%50
	S9	5	11	%31,25
	S10	8	8	%50
	S11	6	10	%37,5
	S12	8	8	%50
	S13	12	4	%75

Her Şeyin Başı Sağlık Metni Soruları	S14	6	10	%37,5
	S15	4	12	%25
	S16	8	8	%50
	S17	7	9	%43,75
	S18	3	13	%18,75
	S19	8	8	%50
	S20	9	7	%56,25

Tablo incelendiğinde doğru sayısının en çok olduğu sorunun 13. Soru olduğu görülmektedir. Toplam 12 öğrenci bu soruya doğru cevap verirken 4 öğrenci de soruyu yanlış cevaplandırmıştır. Bu soruya doğru cevap verenlerin yüzdesi toplam kişi sayısının %75’idir. Bu bağlamda öğrencilerin, metinde geçen “Onunla işe gidip gelmekten **canım çıkar.**” cümlesindeki “*canı çıkmak*” deyimini bağlam içerisinde doğru anlamlandırdıkları bilgisine ulaşılmaktadır.

Soru 13:

Metne göre **çok yorulmak** anlamında kullanılan deyim hangisidir?

- a. ele vermek
- b. ayaklarına kapanmak
- c. can vermek
- d. canı çıkmak

4, 5, 7 ve 18. soruya doğru cevap veren kişi yüzdesinin %18,75 olduğu görülmektedir. 18. soruya doğru cevap verenlerin sayısı 3, yanlış cevap verenlerin sayısı ise 13’tür. *Şansı yaver gitmek* deyimini metinde “Uyumadan önce “Çalar saatin sesini duyup kalkarım.” diyebilirsiniz. Fakat her zaman **şansınız yaver gitmeyebilir.**” cümlesi içerisinde yer almıştır.

Soru 18:

Hangi cümlede **şansı yaver gitmek** deyimini **yanlış** anlamda kullanılmıştır?

- a. Şansımız yaver gitti de yarışmayı kazandık.
- b. Şansı yaver giderse polis onu bulamaz.
- c. Okula geç kaldım, bu kez şansım yaver gitmedi.
- d. Şansım yaver gitti ve bu ay para kazanamadım.

18. soruya sadece 3 kişinin doğru cevap verebilmesi, öğrencilerin bağlamdan hareketle deyimın anlamını kavrayamamış olduklarını göstermektedir. Çünkü cümlenin devamında yer alan “Sınavlara ve önemli toplantılara geç kalıp bir çuval inciri berbat edebilirsiniz.” cümlesi deyimın anlamına yeterince açıklık getirmemektedir. Ayrıca öğrencinin, deyimın anlamının cümlenin art mı yoksa ön kısmına mı gönderildiğini kestirememesi de anlamayı güçleştiren bir diğer problemdir.

Sorunun genel anlamda yüzdeleri kontrol edildiğinde sorulara yanlış cevap veren kişilerin yüzdesinin 50'nin altında olduğu soruların 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 14, 15, 17 ve 18. sorular olduğu görülmektedir. Bu sorularda geçen deyimler sırasıyla “*kara kara düşünmek, arası açılmak, kaşlarını çatmak, göz gezdirmek, aklını çelmek, ayaklarına kapanmak, ele vermek, can vermek, elini sıcak sudan soğuk suya sokmamak, kulak asmak, gözüne ilişmek, şanslı yaver gitmek*” deyimleridir.

Sorulara doğru cevap veren kişi yüzdesinin 50 ve 50'nin üzerinde olduğu soruların ise 6, 8, 10, 12, 13, 16, 19 ve 20. sorular olduğu görülmektedir. Bu sorularda yer alan deyimler sırasıyla “*gününü gün etmek, iki gözü iki çeşme, ayak uydurmak, kendini ateşe atmak, çok yorulmak, şapka çıkarmak, akla karayı seçmek, bir çuval inciri berbat etmek*” deyimleridir.

4.2. ÖĞRENCİLERİN ÖNTEST SÜRECİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Öğrencilere öntest, uygulama ve son test aşamalarından sonra süreç hakkındaki düşüncelerini kontrol etmek için veri toplama araçlarından “*Öğrenci Görüş Formu*” kullanılmıştır. Öğrencilere öntest sürecinin bitiminde 2 tane açık uçlu soru sorulmuştur. Buna göre öntest süreci hakkında sorulan sorular ve öğrenci görüşleri şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 12: Öntest Sonrası Öğrenci Görüşü

Öğrenci Numarası	1. Metindeki deyimler hakkında ne düşünüyorsunuz? Zor mu kolay mı?	2. Metindeki deyimleri daha önce duydunuz mu? Hangi deyimleri duydunuz?
Ö1	Bunlar çok zor çünkü biraz anlamadım.	Hayır.
Ö2	Metindeki deyimlerin bazıları zor.	Hayır metindeki deyimleri daha önce hiç duymadım.
Ö3	Bence onları ilk kez okumak çok zordu. Çünkü bana deyimde birkaç kelime yeniydi. Deyimdeki tüm kelimeler başka mana verdi. Nasıl en iyi manayı bulacağım? Bu zordu?	Ben tüm deyimleri daha önce duymadım. Ama şey, bazısını okuyup manasını anladım. Ama Türkçede nasıl diyoruz bilmiyorum.
Ö4	Metindeki deyimler benim için çok zor. Çünkü hepsi yeni.	Hayır, hiç duymadım.
Ö5	Biraz zor.	Daha önce hiç duymadım.
Ö6	Onlar faydalı. Bazıları kolay mesela kendini ateşe atmak. Bazıları çok zor.	Hayır deyimleri daha önce duymadım.
Ö7	Metin kolay anladım. Ama kalıp ifadeler biraz zor oldu.	Evet duydum can vermek, ayaklarına kapanmak, canı çıkmak.
Ö8	Bu deyimlerin anlamını bilemedim. Zordu.	Hayır duymadım. İlk defa deyimleri duyuyorum.
Ö9	Güzel deyimler vardı. Ama biraz zor ve anlamadım.	Hayır duymadım.
Ö10	Bazı zor bazı kolay. Ana dilim Arapça bu yüzden bazı deyimler Arapçaya çok yakın.	Deyimleri hiç duymadım.
Ö11	Biraz zor.	Bazı deyimleri duydum.
Ö12	Evet onları ilk gördüm çok zor.	Evet hem dizi ve şarkılarda bazı kelimeleri duydum.

Ö13	Bazı kelimelerin anlamını biliyorum Ama deyimleri metin içinde anlamadım bu çok zor.	Sadece bazıları.
Ö14	Bazıları kolay bazıları zor. Çünkü Arapçada bazı deyimler aynı anlamlı ama bazıları ters anlamlı.	Evet, mesela şapka çıkar deyimini duydum.
Ö15	Orta, hem zor değil hem kolay değil.	Hepsini duymadım.
Ö16	Deyimleri anlamadım.	Hayır duymadım.

Tablo 12, öntest sonrasında öğrencilerden alınan görüşleri birebir yansıtmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu metin içerisinde gördükleri deyimleri zor olarak nitelendirmişlerdir. 1, 3, 4, 12 ve 13 numaralı öğrenci deyimleri çok zor olarak değerlendirirken; 2 ve 8 numaralı öğrenci zor; 5,7, 9 ve 11 numaralı öğrenci deyimleri biraz zor olarak değerlendirmişlerdir. 2, 6, 10 ve 14 numaralı öğrenci ise deyimlerin bazılarını kolay bazılarını zor olarak nitelendirmiştir. 15 numaralı öğrenci deyimleri orta güçlükte algılamakta 16 numaralı öğrencinin “deyimleri anlamadım” ifadesiyle deyimlerden hiçbirini anlayamadığı bilgisine ulaşılmaktadır.

3 numaralı öğrenci metinde yer alan deyimler hakkındaki görüşünü “*Bence onları ilk kez okumak çok zordu. Çünkü bana deyimde birkaç kelime yeniydi. Deyimdeki tüm kelimeler başka mana verdi. Nasıl en iyi manayı bulacağım? Bu zordu?*” ifadeleriyle açıklamıştır. Öğrenci deyimleri anlamak için ilk olarak deyim oluşturulan kelimelerin verdikleri anlamlara bakmıştır. Deyimleri oluşturulan kelimelerin gerçek anlamlarının birbiriyle ilişkilendirilememesi ve bazı kelimelerin yeni olması deyimlerin zor olarak nitelendirmesindeki sebeplerden biridir.

7 numaralı öğrenci “*Metin kolay anladım. Ama kalıp ifadeler biraz zor oldu.*” ifadelerinden hareketle metni anlamasına rağmen deyimleri metin bağlamında anlayamadığı görülmektedir. 10 ve 14 numaralı öğrenciler ise deyimlerin bazıları ana dilleri olan Arapçada da kullanıldığı için kolay bulmuşlardır. Ayrıca bazıları da Arapçadaki deyimlerle aynı anlamı vermediği için zor olarak nitelendirilmiştir.

Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde 11 öğrencinin deyimleri daha önce hiç duymadığı bilgisine ulaşılmaktadır. Diğer beş öğrenci de deyimlerin çoğunluğunu daha önce duymamakla birlikte bazılarını duyduklarını ifade etmişlerdir. Deyimlerin daha önce öğrenciler tarafından duyulmamış olması çalışmanın geçerliliği açısından olumlu bir durumdur. Öntest ile öğrencilerin deyimleri daha önceden bilip bilmedikleri ve bağlamdan hareketle deyimlerin anlamını çözümlene durumları kontrol edilmiştir.

4.3. ÖĞRENCİLERİN GIF MATERYALLERİ ARACILIĞIYLA DEYİM ÖĞRENME SÜREÇLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Öğrencilere öntest sürecinden sonra deyim öğretimi uygulanmış ve süreç hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin süreç hakkında sorulan 2 soruya verdikleri cevap aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 13: GIF Materyalleri Aracılığıyla Deyim Öğrenme Süreci Hakkında Öğrenci Görüşü

Öğrenci Numarası	1. GIF'leri izlerken neler hissettiniz? Sizin için faydalı oldu mu?	2. GIF ile deyim öğrenmek hakkında ne düşünüyorsunuz?
Ö1	Güzel ve iyiydi.	Güzel çünkü faydalı.
Ö2	GIF videolarını izlerken çok fayda vardı. Çünkü izledikten sonra deyimleri anladım ve benim için çok faydalı oldu.	Öğrenmek için GIF videoları faydalı bir metot.
Ö3	Evet, bence onlarda deyimleri anlamayı kısaca ve etkili anlattılar. Onlar yazılı olanlardan daha iyidiler. Çünkü hareketli olaylar vardı. Hatta deyimdeki kelimeler bu manayı söylemiyorlar. Ama GIF bu manayı söylüyor.	Çok sevindim. Benim için hareketli anlatmak yazılı anlatmaktan daha iyi ve etkili.
Ö4	Tabi, güzel bir histi. Evet, faydalı oldu.	Önemli deyimleri öğrendim.
Ö5	Çok mutlu hissettim ve ondan daha fazlasını öğrenmek istedim.	Çok faydalı çünkü anlamını daha iyi anlayabildim.

Ö6	Eğlenceliydi. Deyimleri anladım.	Onları öğrenmek için iyi bir yoldur.
Ö7	Evet, tabi ki açıklamak için çok faydalı.	GIF videoları bence çok önemli çünkü durumu daha iyi anladım. GIF videoları izledikten sonra o kalıp ifadeleri unutmayacağım.
Ö8	Anlamlar bana daha kolay geldi. Evet çok faydalı oldu.	Deyimleri daha kolay ve hızlı anlayabiliriz.
Ö9	GIF videolarından deyimleri anladım ve bence daha güzel hem daha faydalı.	Hem iyi hem güzel hem hızlı öğrenmek verir.
Ö10	Benim için çok faydalı oldu.	GIF'leri sevdim. Bence deyimleri öğrenmek için en iyi fikir. Çünkü " Bir resim binlerce kelimeye değer." Fred R. Bernard
Ö11	Güzel ve faydalı.	Eğlenceli.
Ö12	Çok beğendim, ilginç ve faydalı geldi.	GIF güzel çünkü metinle okurken bazı kelimeleri anlamdım sonra videoları gördüm daha iyi anladım.
Ö13	Eğlenceli ve güzel.	GIF ile öğrenmek daha kolay çünkü onları izledim bu yüzden daha güzel ve daha iyi öğreniyorum.
Ö14	Evet, çok faydalı çünkü bazı deyimleri tercüme etmek bir deyim ile aynı anlamı vermez.	Daha iyi, izlerken daha kolay anlaşılır ve akılda uzun süre kalır.
Ö15	Çok güzel ve faydalı	İkisi de çok iyi.
Ö16	Faydalı oldu.	Çok faydalı.

Öğrencilerin GIF materyalleri aracılığıyla deyim öğretim süreci hakkındaki görüşleri incelendiğinde süreç hakkında olumsuz bir ifadeye rastlanmamıştır. Öğrenciler süreci *güzel, çok güzel, faydalı, eğlenceli, ilginç* olarak

nitelendirmişlerdir. Öğrencilerin süreç hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak GIF'lerin süreci etkisi şöyle sıralanabilir:

- GIF materyallerinden sonra deyimlerin daha iyi ve kolay anlaşılması
- GIF'lerin deyimleri anlamını açıklamak için iyi bir araç olması
- GIF materyalinin eğlenceli, güzel, ilginç ve faydalı olması
- GIF'lerin tercümeden daha faydalı ve doğru anlamlar vermesi
- GIF'lerin kısa ve etkili bir biçimde deyimleri anlatması

Öğrenciler 2. Soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde GIF aracılığıyla deyim öğretiminin iyi bir yol (Ö6) ve faydalı bir metot olduğu (Ö2) söylenmiştir. Ayrıca bu öğretim etkinliğindeki hareketli materyaller yazılı materyalden daha iyi ve etkili (Ö3), kolay anlaşılabilir, hatırlaması kolay ve akılda kalıcılığı yüksek (Ö7, Ö14) olarak da değerlendirilmiştir. 10 numaralı öğrenci süreç hakkındaki görüşlerini “*Bir resim binlerce kelimeye değer*” cümlesinden hareketle, materyallerin deyim öğretimi için iyi bir fikir olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak deyim öğretim sürecinde kullanılan GIF materyalleri, öğrencilere dikkat çekici, hareketli görsel özellikler sunması açısından etkili ve faydalı olmuştur. Öğrenciler izledikleri bu materyalleri kolay öğrendiklerini ve unutmayacaklarını dile getirmişlerdir.

4.4. ÖĞRENCİLERİN SONTTEST BAŞARI DURUMLARINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Öğrencilerin GIF materyalleri ile deyim öğretimi sürecinin ardından uygulanan sontest puanlarına ait bulgu ve yorumlara yer verilecektir. Öğrencilere GIF materyalleri ile deyim uygulamasından 3 gün sonra sontest uygulanmıştır. Öğrencilerin son test puanları tablo 6'da şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 14: Öğrencilerin Sontest Puanları

Öğrenci	Doğru cevap sayısı	Yanlış cevap sayısı	Ön test puanı
Ö1	13	7	65
Ö2	15	5	75
Ö3	15	5	75
Ö4	15	5	75
Ö5	12	8	60
Ö6	12	8	60
Ö7	18	2	90
Ö8	16	4	80
Ö9	9	11	45
Ö10	19	11	95
Ö11	11	9	55
Ö12	13	7	65
Ö13	17	3	85
Ö14	18	2	90
Ö15	13	7	65
Ö16	14	6	70

Tabloya göre en yüksek puan 95, en düşük puan 45'tir. En yüksek puanı alan öğrencinin 10 numaralı öğrenci olduğu görülmekle birlikte en düşük puan öntest tablosunda olduğu gibi (Bkz Tablo 8) yine 9 numara öğrenciye aittir. Sontest sonuçlarına göre öğrencilerin puanları öntestle karşılaştırıldığında, tüm puanların önteste göre artış gösterdiği görülmektedir.

Tablo 15: Sontest Puan Frekans ve Yüzdeleri

Puan	45	55	60	65	70	75	80	85	90	95
f	1	1	2	3	1	3	1	1	2	1
Yüzde	%6	%6	%12	%18	%6	%18	%6	%6	%12	%6

Tablo 15 incelendiğinde 45, 55, 70, 80, 85 ve 95 puan alan birer öğrenci bulunmaktadır. Bir öğrencinin 16 kişilik bir grubun %6'sını oluşturduğu bilindiğine göre bu puanlara sahip öğrencilerin grubun ayrı ayrı %6'sını oluşturduğu söylenebilir.

Öğrencilerden %12'sinin 60 puan aldığı, 90 alan öğrencilerin de %12'lik bir dilimi oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerden %18'inin 65, %18'inin de 75

aldığı görülmektedir. 50 puanın altında alan sadece bir öğrenci bulunurken, öğrencilerden 15'inin 50 puan üzerinde not aldığı görülmektedir. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların ortalaması aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 16: Çalışma Grubunun Sontest Puan Ortalaması

	Kişi sayısı	Ortalama	Std. sapma
Sontest	16	71,8750	13,88944

Tablo 17'ye göre öğrencilerin sontest puan ortalaması 71,8'dir. Bu durum 31,4'lük öntest puan ortalamasının uygulama sonrası 71,8'e çıktığını göstermektedir. Öğrencilerin tablo 12'deki sontest puanları göz önünde bulundurulduğunda 8 öğrencinin bu ortalamanın üstünde, kalan 8 öğrencinin de çok düşük puanlara sahip olmamakla birlikte ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aldıkları puanlar ve puan ortalamalarından hareketle, GIF materyalleri aracılığıyla deyim öğretimi sonrası, deyimleri anlama düzeylerinin yükseldiği bilgisine ulaşmak mümkündür.

Sontest aşamasında hangi soruları kaç kişinin doğru ve yanlış cevaplandığı ve doğru cevap verenlerin yüzdesi ilgili veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 17: Sontest Sorularının Doğru Cevaplanma Sayısı ve Yüzdesi

Metin	Soru numarası	Doğru cevap veren kişi sayısı	Yanlış cevap veren kişi sayısı	Doğru cevap yüzdesi
Roman Kahra manları Metni soruları	S1	15	1	%93,75
	S2	10	6	%62,25
	S3	16	0	%100
	S4	15	1	%93,75
	S5	6	10	%37,75
	S6	15	1	%93,75
	S7	8	8	%50
	S8	8	8	%50
	S9	10	6	%62,25
	S10	11	5	%68,75
	S11	16	0	%100
	S12	16	0	%100
	S13	13	3	%81,25

Her Şeyin Başı Sağlık Metni Soruları	S14	16	0	%100
	S15	10	6	%62,25
	S16	14	2	%87,5
	S17	9	7	%56,25
	S18	6	10	%37,75
	S19	8	8	%50
	S20	11	5	%68,75

Tablo incelendiğinde 3, 11, 12 ve 14. soruların doğru cevaplanma oranının %100 olduğu görülmektedir. Bu sorularda sorulan deyimlerin sırasıyla *“kaşlarını çatmak, can vermek, kendini ateşe atmak ve elini sıcak sudan soğuk suya sokmamak”* deyimleri olduğu görülmektedir. Bu verilere göre öğrencilerin tamamının 3, 11, 12 ve 14. sorularda yer alan *“kaşlarını çatmak, can vermek, kendini ateşe atmak ve elini sıcak sudan soğuk suya sokmamak”* deyimlerini GIF materyalleri sayesinde kalıcı olarak kazandığı bilgisine ulaşılmaktadır. Bunun yanında 1, 4 ve 6. soruların da %93’le yüksek bir doğru cevap oranına sahip olduğu görülmektedir. Bu sorularda da *“kara kara düşünmek, göz gezdirmek ve gününü gün etmek”* deyimleri yer almıştır. *Şapka çıkarmak* deyiminin yer aldığı 16. soru %87, *canı çıkmak* deyiminin yer aldığı 13. soru ise %81’lik oranla doğru cevaplandırılmıştır. Bu anlamda *“kara kara düşünmek, göz gezdirmek, gününü gün etmek, şapka çıkarmak ve canı çıkmak”* deyimlerinin de öğrencilerin çoğunluğu tarafından kazanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin en çok yanlış yaptıkları sorulara bakıldığında bu soruların 18 ve 5. sorular olduğu görülmektedir. 18 ve 5. soru %37’lik oranla doğru cevap yüzdesi en düşük sorulardan olmuştur. Bu sorularda yer alan *şansı yaver gitmek ve aklını çelmek deyimleri* öntestte de en düşük doğru cevap yüzdesine sahip deyimlerdir. Fakat tablo 9’daki veriler incelendiğinde öntestteki oranın %18 iken sonteste bu oranda %50’lik bir artış yaşanmıştır. Bu iki deyim öğrenciler için zorluk oluşturmasına rağmen GIF aracılığıyla deyim uygulamasının öğrenme başarısını %50 oranında arttırdığı söylenebilir. Ayrıca 4.sorunun öntestte öğrencilerden %18’inin, sonteste ise %93’ünün doğru cevapladığı görülmektedir. Buradan

hareketle “göz gezdirmek” deyiminin, 16 öğrenciden 15’ine GIF materyalleri aracılığıyla öğretildiği söylenebilir.

4.5. ÖĞRENCİLERİN SONTTEST SÜRECİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Öğrenciler sontestten sonra süreç hakkında görüşlerini aşağıdaki ifadelerle bildirmişlerdir:

Tablo 18: Sontest Sonrası Öğrenci Görüşü

Öğrenci Numarası	1. Soruları cevaplarken GIF’ler etkili oldu mu? İzlediğiniz GIF’lerin nasıl bir etkisi oldu?
Ö1	GIF videoları çok faydalı çok deyim öğrendim.
Ö2	GIF videoları çok fayda verdi.
Ö3	Evet, çok etkili oldular. Zaten deyimler çok zordu ama GIF’leri izlemeyle onları anlamak basit oldu ve hatırladım.
Ö4	Tabiki GIF videoları etkili oldu.
Ö5	Bence GIF videoları çok iyi fikir bu şekilde daha etkili oldu.
Ö6	GIF videoları ile daha iyi anladım.
Ö7	GIF videoları çok faydalıydı benim için. Soru çözerken GIF videolarını aklımdan izliyorum. Bence bu şekilde herkes anlayabilir ve daha hızlı hatırlayabilir.
Ö8	İzlediğim GIF ile soruları daha kolay ve hızlı bildim.
Ö9	Çok güzel ve bence daha iyi oldu. Soruları GIF’ten anladım.
Ö10	Soruları çözerken GIF’leri hatırlıyorum ve doğru cevaplar veriyorum. Bence şimdi 100’den 100 aldım.
Ö11	Evet GIF çok etkili oldu.
Ö12	Evet GIF’ler çok güzel ve faydalı.
Ö13	Evet etkili oldu. Soruları şimdi daha iyi cevapladım.
Ö14	Bazı sorularda hareketleri hatırlıyorum.

Ö15 Bu fikir soruları cevaplarırken çok fayda verdi.

Ö16 Evet çok faydalı oldu. Soruları çözdüm.

Öğrencilerin son test sürecinde soruları cevaplamalarında GIF materyallerinin etkili olduğu bilgisine şu görüşlerden ulaşılabilir:

- *Evet, çok etkili oldular. Zaten deyimler çok zordu ama GIF'leri izlemeyle onları anlamak basit oldu ve hatırladım. (Ö3)*
- *GIF videoları çok faydalıydı benim için. Soru çözerken GIF videolarını aklımdan izliyorum. Bence bu şekilde herkes anlayabilir ve daha hızlı hatırlayabilir. (Ö7)*
- *İzlediğim GIF ile soruları daha kolay ve hızlı bildim. (Ö8)*
- *Çok güzel ve bence daha iyi oldu. Soruları GIF'ten anladım. (Ö9)*
- *Soruları çözerken GIF'leri hatırlıyorum ve doğru cevaplar veriyorum. Bence şimdi 100'den 100 aldım. (Ö10)*
- *Evet etkili oldu. Soruları şimdi daha iyi cevapladım. (Ö13)*
- *Bazı sorularda hareketleri hatırlıyorum. (Ö14)*
- *Bu fikir soruları cevaplarırken çok fayda verdi. (Ö15)*

Bu görüşlerden yola çıkarak GIF'lerin etkili, faydalı, soruları çözerken hatırlamayı kolaylaştıran bir materyal olduğu bilgisine ulaşılabilir.

4.6. ÖĞRENCİLERİN ÖNTEST VE SONTTEST DURUMLARINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmaya katılan 16 öğrencinin GIF materyalleri aracılığıyla deyim öğretimi uygulamasının öntest ve sontest süreçlerine ait sonuçlar arasındaki farklılıklar aşağıdaki gibi gösterilebilir:

Tablo 19: Öntest ve Sontest Sonuçları Arasındaki Farklılıklar

Öğrenci numarası	Ön test puanı	Son test puanı	Öntest-sontest puan farkı	Puan değişim yüzdesi
Ö1	40	65	25	%62,5
Ö2	50	75	25	%50
Ö3	45	75	30	%66,67
Ö4	40	75	35	%87,5
Ö5	30	60	30	%100
Ö6	55	60	5	%9,09
Ö7	50	90	40	%80
Ö8	35	80	45	%128,57
Ö9	10	45	35	%350
Ö10	50	95	45	%90
Ö11	35	55	20	%57,14
Ö12	25	65	40	%160
Ö13	55	85	30	%54,54
Ö14	60	90	30	%50
Ö15	30	65	35	%116,67
Ö16	25	70	45	%180

Tablo 19'daki veriler aracılığıyla öğrencilerin bireysel öğrenme durumlarını, diğer öğrencilerle kıyaslanmadan, her öğrencinin kendi ön ve sontest durumlarındaki artış incelenerek bulunulabilir. Buna göre;

- 16 öğrenciden 15'inin öntest puanlarını %50'nin üstünde arttırdığı görülmektedir.
- 6 öğrenci öntest puanlarını %100 ve üzerinde artırırken bunlardan 9 numaralı öğrenci öntest puanını %350 oranında arttırmıştır. Bu öğrencinin hem öntest hem de son testte en düşük puanı aldığı görülmektedir. Bu verilere rağmen, öğrenci bireysel olarak değerlendirildiğinde deyim öğrenmede kendi düzeyinde bir gelişim gösterdiği söylenebilir.
- Son test puanlarına göre ortalamanın üzerinde olan 2, 3, 4, 7, 8, 10, 13 ve 14 numaralı öğrencilerin (sontest ortalama 71,8) hem grup içinde hem de bireysel anlamda bir gelişim göstermişlerdir.
- 1, 5, 9, 11, 12, 15 ve 16 numaralı öğrenciler sontest puanları ile ortalamanın altında olup yine kendi düzeylerinde gelişim gösteren öğrencilerdendir.

- 6 numaralı öğrenci ön testten 55 ve sontestten ise 60 puan alarak deyim öğrenme sürecinde % 9,09 oranında bir gelişim göstermiştir.

Yukarıdaki verilerden yola çıkarak öğrencilerin deyim öğretim sürecinde, grup içinde ya da kendi düzeylerinde bir gelişim gösterdikleri bilgisine ulaşılmaktadır.

B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ön test ve sontest puan ortalamaları şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 20: Öntest ve Sontest Puan ortalama Farkı

Kişi sayısı	Öntest ortalama	Sontest ortalama	Ortalama farkı	Ortalama değişim yüzdesi
16	39,6875	71,8750	32,1875	%81,10

Tablo 20' de öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark ve bu farkın öntest ortalamasına göre değişim yüzdesi verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öntest ile sontest arasındaki farkın 32,1875, öntest ortalamasının sontestte artış oranının ise %82 olduğu görülmektedir. Öntest ve sontest ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için, SPSS programı üzerinden bağımlı örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 21: Bağımlı Örneklem T-Test Sonuçları

	Farklılıklar					t	df	Anlamlılık değeri (p değeri)
	Ortalama farkı	standart sapma	Ortalamanın standart hatası	%95 güven aralığında				
				en düşük	en yüksek			
öntest-sontest	32,1875	10,48312	2,62078	26,60144	37,77356	12,282	15	,000

Tablodaki *p değeri* incelendiğinde bu değerin 0 olduğu görülmektedir. P değeri SPSS paket programında *sig.* kısaltması ile gösterilmektedir. *Sig.* Kısaltması *significance (anlamlılık)* kelimesinin kısaltmasıdır. Tabloda öntest ve sontest arasındaki farkın anlamlı olup olmaması *p değerinin* 0,05'ten küçük olmasıyla ölçülmektedir. ($P = ,000 < ,05$) Buna göre *p değerinin* sıfır olması yapılan çalışmanın hata payını düşürerek, öntest ve sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluştuğunu göstermektedir. Buradan hareketle GIF materyalleri ile deyim öğretiminin, sontestler üzerinde bir fark yarattığı bilgisine ulaşılabilir. Sonuç olarak GIF materyallerinin deyim öğretiminde kullanılması öğrencilerinin sontestlerine olumlu bir etki etmiştir.

SONUÇ

Tartışma ve Sonuç

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretimi ve öğreniminde bir takım zorlayıcı özellikleri içinde barındıran deyimlerin, nasıl daha iyi öğretilbileceği üzerine akademik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar değerlendirildiğinde çalışmaların daha çok ana dilde deyim öğretimi üzerine olduğu görülmektedir. (Örge, 2003; Mürsel, 2009; Özbay ve Akdağ, 2013; Varışoğlu vd., 2014)

Araştırmanın ikinci bölümünde ele alınan doktora ve yüksek lisans tezlerini göz önünde bulundurursak bu çalışmaların birçoğunda ders kitaplarının incelenmesi ve sıklık çalışmalarına yer verildiği görülebilir. Koparıcı (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan B1 düzeyi kitaplarda deyim öğretimiyle ilgili çalışmaların yok denecek kadar az olduğunu dile getirmiştir. Gündoğdu da (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sık kullanılan ders kitaplarındaki deyimleri yetersiz bulunmakla birlikte kitaplarda geleneksel deyim öğretimi etkinliklerine yer verildiğini ifade etmiştir. Özyar (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının belirli bir kısmını incelemiş ve deyimlerin sayıca az olduğu çoğunlukla vücut bölümlerini içeren deyimlere yer verildiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda kitapların deyim öğretiminde yetersiz olması deyim öğretiminde kullanılacak materyallerin geliştirilmesini zorunlu kılmakta ve bu materyallerin ne zaman, hangi seviyede ve nasıl kullanılacağı konusunda da kaynak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ana dilde deyim öğretimi için önerilen materyaller incelendiğinde bu materyaller şu şekilde sıralandırılmaktadır:

- Hikâye ile deyim öğretimi
- Karikatür ile deyim öğretimi
- Resimler ile deyim öğretimi
- Gösteri tekniği ile deyim öğretimi
- Drama ve hikâyeleme yöntemiyle
- Şarkılarla deyim öğretimi

- Hikâye yazma yöntemiyle deyim öğretimi
- Eğitsel oyun yöntemiyle deyim öğretimi
- Örnek olay yöntemiyle deyim öğretimi
- Çağrışım tekniğiyle deyim öğretimi vb.

Deyimlerin ana dil öğretiminde karşılaşılan problemlerden yola çıkarak hazırlanan bu materyaller yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim öğretimine uyarlanabileceğinin yanı sıra aynı materyal her ortamda ya da her öğrencide kullanıma uygun olamamaktadır. Örneğin hikâye yazma yöntemini birçok açıdan kazanım sağlasa da çok vakit alması deyim öğretiminde kullanımının her zaman uygun olmayacağı söylenebilir. Drama gibi etkinliklerin de hazırlanması ve yine uygulama aşamasında öğrencilerin organize edilmesi zaman alan ve emek gerektiren bir iştir. Deyim öğretimine dil öğretim programlarında ayrı bir ders saati verilmemektedir. Bu durum, deyim öğretiminin Türkçe öğretmenlerinin inisiyatifine bırakılmış gibi görünse de deyimlerin dil öğretim sürecinde edinilmesi gereken bir kazanım olduğu bilinmektedir. Bu anlamda deyim öğretiminde materyallerin zamandan tasarruf sağlaması dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur.

Materyallerin eksi ve artı yönleri düşünülerek deyim öğretiminde üzerine çalışılmış, kullanımı tasarlanmış, önerilmiş materyallerin sayısının çoğaltılması gerekmektedir. Çünkü bir ortamda uygulama aşamasında sıkıntı oluşturabilecek materyallere alternatif materyallerin olması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından olumlu bir gelişme olacaktır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öntest ve sontest bulgularına ait sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin öntest puan ortalamalarının 39,6 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puan ortalamalarının düşük olmasının yanı sıra aldıkları puan bilgileri göz önünde bulundurulduğunda 7 öğrencinin bu ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin metnin bağlamından hareketle deyimleri anlama düzeyleri düşüktür.

- Öğrenciler deyimleri anlamak için ilk olarak deyim oluşturulan kelimelerin verdikleri anlamlarına bakmaktadırlar. Deyimleri oluşturan kelimelerin gerçek anlamlarının birbiriyle ilişkilendirilememesi ve bazı kelimelerin yeni olması deyimlerin öntest sürecinde zor olarak nitelendirmesindeki sebeplerden biridir.
- Öğrencilerden bazılarının metni kolay bulmasına rağmen deyimlerin anlamını metnin bağlamından hareketle kavrayamadıkları görülmüştür.
- Öğrencilerin bazıları GIF'lerde yer alan deyimleri ana dilleri olan Arapçada da kullanıldığı için kolay bulmuşlardır. Bu bağlamda öğrencilerin kendi ana dilleri ile anlamsal olarak benzerlik gösteren deyimleri daha kolay buldukları ve daha kolay kavradıkları sonucuna ulaşılmaktadır.
- Öğrencilerin GIF materyalleri aracılığıyla deyim öğretim süreci hakkındaki görüşlerinden hareketle GIF materyallerinden sonra deyimlerin daha iyi ve kolay anlaşıldığı, GIF'lerin deyimleri anlamını açıklamak için iyi bir araç olduğu ve GIF'lerin kısa ve etkili bir biçimde deyimleri anlattığı sonucuna ulaşılmıştır.
- GIF materyalleri aracılığıyla deyim öğretimi sürecinde materyaller öğrenciler tarafından eğlenceli, güzel, ilginç ve faydalı bulunmuştur.
- Ayrıca deyim öğretimi sürecinde elde edilen öğrenci görüşlerinden hareketle GIF'lerin tercümeden daha faydalı ve doğru anlamlar verdiği sonucuna da ulaşılmaktadır.
- Deyim öğretim sürecinden hareketle GIF materyalleri ile yapılan deyim öğretiminin yazılı materyallerden daha iyi olduğu, kolay anlaşılır ve akılda kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.
- Deyim öğretim sürecinde kullanılan GIF materyalleri, öğrencilere dikkat çekici, hareketli görsel özellikler sunması açısından etkili ve faydalı olmuştur. Öğrenciler izledikleri bu materyalleri kolay ve hızlı bir şekilde öğrenmişlerdir.
- GIF materyallerinin etkisiyle öğrencilerin sontestte, öntest puanlarını %50'nin üstünde arttırmıştır.
- 6 öğrenci öntest puanlarını %100 ve üzerinde arttırmıştır.

- Düşük not alan bir öğrenci bireysel olarak değerlendirildiğinde deyim öğrenmede kendi düzeyinde bir gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Son test puanlarına göre ortalamanın üzerinde bazı öğrencilerin (sontest ortalama 71,8) hem grup içinde hem de bireysel anlamda bir gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Bazı öğrenciler sontest puanları ile ortalamanın altında olsalar da öntest verilerine göre bireysel anlamda bir gelişim göstermişlerdir.
- Sadece bir öğrenci ön testten 55 ve sontestten ise 60 puan alarak deyim öğrenme sürecinde % 9,09 oranında bir gelişim göstermiştir.
- Sontest ve öntest verilerinden yola çıkarak öğrencilerin deyim öğretim sürecinde, grup içinde ya da bireysel anlamda bir gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- SPSS programı üzerinden *Bağımlı Örneklem T-Testi* analizi yapılmış ve öğrencilerin öntest puanları ile sontest puanları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur.
- GIF materyalleri ile deyim öğretimi, öğrencilerin sontest başarıları üzerinde olumlu bir fark yaratmıştır.
- GIF materyallerinin deyim öğretiminde kullanılması öğrencilerin deyim öğrenme başarılarını ve bu başarılarının kalıcılığını arttırmıştır.

Öneriler

Deyim öğretimi hem kültür aktarımı hem de dilin işlevsel kullanımını açısından önemlidir. Dil öğretim kitaplarında deyim öğretimi ayrıca yer almamakta bu durum da deyim öğretimi için ek materyal ve etkinlik üretimini zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin sadece sözlük vb. kaynaklardan deyimlerin anlamını ve kullanım özelliklerini kavramaları oldukça zordur. Bu anlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten Türkçe öğretmenlerinin materyal ve etkinlik arayışına kaynaklık edebilecek çalışmaların yapılması önemlidir.

Yapılan çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanda yapılan deyim öğretiminde kullanılacak materyalleri tamamlayıcı, yeni ve kullanışlı bir

materyal üretmek ve uygulama önerisinde bulunmak amaçlanmıştır. Bunun yanında çalışma kapsamında hazırlanan materyallerin deyim öğretiminde kullanılmasının uygun olup olmadığı test edilerek Türkçe öğretimine bir materyal kazandırmak amaçlanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan deyim öğretiminin daha verimli olması ve materyal eksikliklerinin giderilmesi için bu kapsamda yapılacak çalışmalara şu önerilerde bulunulabilir:

- Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi alanında deyim öğretimi için yeterli düzeyde çalışma bulunmamaktadır. Bu eksikliği gidermek için bu alanda yeni çalışmalar yapılmalıdır.
- Ders kitaplarının deyim öğretimi konusunda yetersiz kaldığı alanda çalışan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca deyim öğretiminin sadece ders kitaplarıyla sınırlı kalmaması için etkinlik içerikli çalışmaların yapılması önemlidir.
- Ders kitapları öncelikle içerik açısından deyim öğretimine yönelik farklı etkinlikleri içerisinde barındırmalıdır. Bu anlamda ders kitaplarında yer alan etkinliklerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi üzerine öneri niteliğinde çalışmalar yapılabilir.
- Deyim öğretiminde kullanılacak olan deyimlerin seçiminde başvurulan sıklık ve yaygınlık çalışmalarının çoğaltılması deyim öğretimi alanında yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi açısından önemlidir. Bu anlamda sıklık ve yaygınlık çalışmaları yeni ve farklı materyallerle çalışılarak sıklık ve yaygınlık çalışmalarının zenginleşmesine katkı sağlanabilir.
- Araştırma kapsamında öğretilecek deyimler seçilirken sıklık çalışmaları arasında bir deyim ortaklığı bulunmadığı görülmüştür. Alan yazın dikkate alınarak hangi deyimlerin hangi seviyede öğretilmesi gerektiği üzerine sınıflandırılma yapılarak bir plan oluşturulmalıdır.
- Yapılan çalışma B1 düzeyinde yapılmıştır. Temel ve ileri düzeylerde de GIF materyali ile yeni çalışmalar yapılabilir.
- Duman'a göre (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılacak ders materyalleri bulunuşluluk düzeyi dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Soydaş Türkler diğer öğrencilere göre Türkçeyi kolay

öğreneceğinden, soydaş Türkler için farklı yabancılar için farklı materyaller hazırlanmalıdır (s. 5). Bu bağlamda ana dil için hazırlanmış öğretim materyali ile yabancılar için hazırlanmış materyallerin farklı olması gerekmektedir.

- Yabancı öğrencilerin yaş ve ırk gibi özellikleri dikkate alınarak deyim öğretim materyalleri hazırlanabilir.
- Çalışma GIF materyalleri ile deyim öğretimi ve etkinlikleri içermektedir. Farklı bir görsel araçla benzer yöntemler kullanılarak yeni çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmada GIF materyalleri ile yapılan etkinlik ağırlıklı olarak konuşma becerisini kapsamaktadır. Bu anlamda yapılacak olan diğer çalışmalar diğer becerilerin de geliştirilmesi için farklı etkinlikler üzerine kurgulanabilir.
- Çalışma sonuçlarından hareketle bireylerin kendi dillerinde deyimlerle benzerlik gösteren deyimleri daha kolay kavradıkları görülmüştür. Deyim öğretiminde yapılacak çalışmalarda kendi ana dillerinde kullanılan deyimler ile ilgili farklı çalışmalar yapılabilir.
- Deyim öğretimi çalışmalarında deneysel bir çalışma yapılacaksa süreç hakkında daha fazla bilgi alabilmek için öğrencilerle görüşme yapılabilir.
- Çalışma kapsamında yapılan GIF materyallerine ve benzeri materyallere ders kitaplarında yer verilebilir. Öğrenciler bu link üzerinden istedikleri zaman bu deyimlerin görsel olarak anlatımını izleyebilirler. Bir anlamda deyimlerin görsel bir sözlüğü ders kitapları içerisinde yer alabilir.
- Öğrencilerin sınıf ve öğretmenden bağımsız olarak da deyim öğrenebilmesi için daha çok dijital ve kolay erişilebilir materyallerin hazırlanmalıdır.
- Yapılan çalışmada belirli sebepler nedeniyle deyimlerin öğretimi bir gün içerisinde yapılabilmiş ve sontest 3 gün sonra uygulanmıştır. Kısa bir zamanda yapılan deyim öğretiminde öğrencilerin deyim öğrenme başarısında olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu anlamda yapılacak yeni deneysel çalışmalarda daha iyi sonuçlar elde edebilmek ve öğrencilerin deyim öğretiminden daha iyi istifade edebilmelerini sağlamak amacıyla deneysel uygulamalar daha geniş bir zaman aralığına yayılabilir.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe ğrenen bireylerin deyim öğrenme süreçlerinde motivasyonlarını arttıracak, dilin kullanım özelliklerini kavratacak materyallerin üretimi ve bu materyallerin ders içinde uygun etkinlikler ile harmanlanarak kullanılması, bireylerin Türk diline hâkim olmaları açısından faydalı olacaktır. Bu anlamla yabancı dil ğretim ve öğreniminde en çok zorlanılan yapılardan biri olan deyimlerin öğretilmesinde dünyaya örnek teşkil edecek yeni çalışmaların yapılması Türkçe ğretimi alanında çalışan araştırmacıların amaçlarından biri olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Demiral, S.** (2002). Türkiye`de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 31 (31), 312-329.
- Adıgüzel, H.** (1990), Açıklamalı-Örneklî Türkçe Deyim Hazinemiz. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Ahmad, B.** (2021), *Ürdünlü öğrencilerin Türkçe atasözleri ve deyimleri öğrenmede yaşadıkları güçlükler ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Akkar, İ.** (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi kitaplarında deyim ve atasözlerinin kullanımına ilişkin bir inceleme (Yedi İklim Türkçe Öğretim seti örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aksan, D.** (1982). Her Yönüyle Dil, 3 c. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D.** (2004). Türkçenin Söz Varlığı, Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D.** (2005). Türkçenin Zenginlikleri İncelikleri, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A.** (1953). Atasözleri ve Deyimler Hakkında-III. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, Ö. A.** (1984). "Tek sözcüklü deyim var mı?", *Çağdaş Eleştiri*, s: 4-6.
- Aksoy, Ö. A.** (1995). Atasözleri ve deyimler Sözlüğü 1- Atasözleri sözlüğü. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akyalçın N.** (2012). Türkçemizin Anlamsal Zenginlikleri Deyimlerimiz. Ankara: Eğiten Kitap.

- Akyol, H. (2008).** Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010).** Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Etkin Kullanımı. Dil Dergisi, 147, 63-86.
- Arslan, M. ve Gürdal, A. (2012)** Yabancılara Görsel ve İşitsel Araçlarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20 (1), 255-270.
- Atagül Y. (2016).** *Yabancı dil olarak Türkçe atasözü ve deyim öğretiminde film ve hikâye tekniklerinin etkililik düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aydemir, N. (2019).** *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerinin bağlamdan anlamaya dönük video destekli öğretimi: Bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydın B. (2019).** Cognitive processing of second language idiom comprehension: A comparative study. Journal of Language and Linguistic Studies 1 (15), 307-325.
- Aydın B.,** “Turkish Idioms in The First Language Lexicon”, 1st International Conference on Language, Education and Culture (ICLEC), (Kıbrıs, 2-6 Eylül 2018), Ed. Ahmet Selçuk Akdemir. 179-185.
- Bağcı, H. (2010).** İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atasözleri ve Deyimleri Algılama Düzeyi. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 1 (27), 91-110.
- Balaban, Y. ve Çevik, İ.F. (2020).** İnternetin Başlangıcı ile Canlandırmada Yeni Anlatım Biçimleri; GIF ve Doodle Bağlamında Bir Araştırma. Turkish Studies-Information Technologies and Applied Sciences 15 (4), 417-430.

- Balçı, M. ve Melanlıoğlu, D.** (2016). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Kelime Servetinin Oluşumunda Okur Kimliğinin Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 489-506.
- Barçın, S.** (2018). Türk Soylulara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3 (2), 1-16.
- Barın, E.** (1992). *Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Bir Metod Denemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Barın, E.** (2004). Türk Soylulara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Deyimler ve Atasözlerinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 1, 22-26.
- Barın, E.** (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1),19-30.
- Baş B.** (2011). “Söz Varlığı ile İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 27-61.
- Baş, B. ve Tekin, E.** (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Atasözü ve Deyimlerin Öğretim Stratejileri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 157-171.
- Başol, G.** (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. Kılıç, O. Cinoğlu, M. (Ed.) İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Benhür, M. H.** (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozali, S.** (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde kelime kazanımına ilişkin oyun içerikli materyal geliştirme örneği: B1 düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara)

- Bulut, M.** (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 559-575.
- Büyükikiz, K. K. ve Dölek, O.** (2019). Deyimlerin Öğrenilmesi ve Kalıcılığında Animasyonların Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (27), 53-70.
- Cooper, T.** (1998). Teaching idioms. *Foreign Language Annals*, 31, 255-266.
- Cooper, T.** (1999). Processing of Idioms by L2 Learners of English, *Tesol Quarterly*, Volume 33, Issue 2, Pages 233-262.
- Coşkun, O.** (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (16) 83-101.
- Çalışkan, N.** (2013). Kavramsal Anahtar Modeli ile Metafor ve Deyim Öğretimi. *Bilig Dergisi*, 64, 95-122.
- Çelik, L.** (2010). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. (Ed. Ö. Demirel ve E. Altun). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çifci, M., Batur, Z. ve Keklik** (2013). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür”, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Ed. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Çil, N.** (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlamca kaynaşmış birleşik fiiller ve deyimleşmiş birleşik fiiller* (Yüksel Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çotuksöken Y.** (2004). *Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Ankara: Toroslu Kitaplığı.
- Dehcheshmeh, S. M.** (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe-Farsça hayvan adları içeren deyim ve atasözlerinde dilsel ve kültürel benzerlikler* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Demir, T.** (2004). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Kurmay Basın Yayım Dağıtım.
- Demirel, Ö.** (1993a). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö.; Altun, E.; Ateş, A.; Başboğaoğlu, U.; Çelik, L.; Çeliköz, N.; Erişen, Y.; Oral, B.; Taşlı, H.; Tekinarslan, E. ve Yağcı, E.** (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirtaş, İ.** (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin kültür aktarımına katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Doğan Kahtalı, B., Toptal, G. Anaç, F. ve Kılınç, R.** (2020). Söz varlığı geliştirme çalışmalarına bir katkı: Örnek olaylarla deyim öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 60-73.
- Duru, H.** (2009). *Atasözleri ve deyimlerin yabancılara öğretilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Düzgün, O. ve İlhan, S.** (2020). Corci Zeydan'ın "Selahaddin Eyyubi" Romanındaki Deyimlerin Türkçe Çevirilerinin Mona Baker Çeviri Stratejilerine Göre İncelenmesi (S. İlhan, Çev.). *Nüsha*, 20 (50), 229-258.
- Erdoğan, G.** (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının atasözleri ve deyimler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ersoy, H.** (2014). Türkçedeki Yabancı Sözcüklerin Kullanım Alanı Bilgileri ve Düşündürdükleri (Sözlük bilimsel Bir Çalışma). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(2), 205-219.
- Erten Dalak, H. D.** (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Evsen, Ş.** (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin hikâyeleri ile öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Eyüboğlu, E. K.** (1973- 1975). *Şiirde ve Halk Dilinde Atasözleri ve Deyimler 1-2*, İstanbul.
- Fidan, N. K.** (2008). İlköğretimde Araç Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1), 48-61.
- Ghaderi, V. ve Afshinfar, J.** (2014). A Comparative Study of the Effects of Animated versus Static Funny Pictures on Iranian Intermediate EFL Students' Intake and Retention of Idioms, *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 98 (2014) 522 – 531.
- Göçen, G.** (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N., & Darama, M.** (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 112-142.
- Göçer, A.** (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies (Sözlük Özel Sayısı)*, 4(4), 1025-1055.
- Göçer, A.** (2012). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Göğüş, B.** (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökdayı, H.** (2008). "Türkçede Kalıp Sözler", *Bilig*, (44), 89-110.

- Gülcan, F.** (2010). *Deyim öğretiminde gösteri tekniğinin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gümüşhan, A.** (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere deyim ve atasözlerinin aile kavramı üzerinden öğretilmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gün, M., Tanrıkulu, L. ve Türk, A.** (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 49-64.
- Gündoğdu, İ.** (2019). *Kültürler arası iletişim yaklaşımı açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki deyimler* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Güneş F.** (2014). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F.** (2013). Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 171-187.
- Güneş, S.** (2008). *Deyim öğretiminin İtalyanca çeviri dersinde metinleri anlamaya etkisi* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, S.** (2010). Yabancı Dil Öğretiminde Deyim Öğretimi: Yöntemler, Teknikler ve Uygulamalar, *Dilbilim*, (22), 1-15.
- Gürel, A.** (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin metinleştirilerek öğretimi: C1 seviyesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

- Güzel, A. ve Barın, E.** (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hatiboğlu V.** (1964). *Kelime grupları ve kuralları*, TDAY-Belleten 1963, TDK Yayınları.
- Hengirmen, M.** (1998). *Türkçe Dilbilgisi*, Ankara: Ergin Yay.
- Ioannıdı, C.** (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe-Yunanca insan vücudu ile ilgili deyim ve atasözlerinde dilsel ve kültürel benzerlikler* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İşcan, A.** (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi*, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:2, Sayı:4, s: 29-36.
- Kaplan, M.** (1983). *Kültür ve Dil*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Kara, M. ve Altunsoy, S.** (2017). B1, B2 ve C1 düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçedeki kalıp ifadelerin öğretiminde televizyon reklamlarının kullanılması. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6 (18), 799-814.
- Karaağaç, G.** (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları.
- Karadağ, Ö.** (2005). *“İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N.** (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay H. ve Dilekçi A.** (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kalıp Sözcükler*. International Journal of Language Academy, Volume 7/2 June 2019 p. 147/164
- Karatay, H.** (2004). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

- Kazıcı, E.** (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde drammatizasyon yönteminin etkililik düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kır, E. ve Candemir Özkan, C.** (2017). Deyimlerin ve Kalıplaşmış Sözlerin Reklamlar Yolu ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı. *Turkophone*, 4 (1), 37-42.
- Kırcaali İftar, G.** (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Ders Notları. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıldağ, K.** (2018). *Türkçe öğrenen yabancıların izledikleri dizi filmlerde deyimlerin kullanılma sıklığı* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Koparıcı, I. F.** (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe b1 seviyesinde deyim öğretimi/öğrenimi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Z.** (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Köksal, D.** (2012). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. Aziz Kılınc, Abdullah Şahin (Ed.), *Yabancı dil Olarak Türkçenin öğretimi* (81-111). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Kurudayıoğlu, M.** (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ Ö.** (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 25, sayı. 2, s. 305.
- Mete F.** (2014). Kültürel Ortaklığın Göstergesi Deyimlerin Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 21 (2), 113-128.

- Mohamed Âmin, W. M. K. M.** (2020). *Yabancı dil öğretimi bağlamında Türkçe ve Arapça organ adları içeren deyimlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Moreno, E. M. G.** (2011). The Role of Etymology in the Teaching of Idioms Related to Colours in an L2. *Porta Linguarum* 16, 19-32.
- Mürsel C. G.** (2009). *Deyim ve Atasözlerin Öğretiminde Karikatürün Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nasuh, Y.** (2019). *Yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarında dil düzeylerine göre deyim ve kalıp söz kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ökten, C. E., & Kavanoz, S.** (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 9 (3), 845-862.
- Örge, F.** (2003). *İlköğretim birinci kademe beşinci sınıfta deyimlerin öğretimine ilişkin kullanılabilir aktivitelere yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özbay, M.** (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Akdağ, E.** (2013). Deyimlerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 46-54.
- Özbay, M., Büyükkız, K. K. ve Uyar, Y.** (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 149-174.

- Özyar, B.** (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimler* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pourissa, D.** (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde insan organlarını konu alan Türkçe ve Farsça deyimlerin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Püsküllüoğlu, A.** (1995). *Türkçe Deyimler Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Saussure, De F.** (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev: Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Sezen, Y.** (2020). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde TV dizisi kullanmanın atasözü ve deyim öğretmedeki etkisi (aslan ailem TV dizisi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Shirazi, F.** (2018). *Ana dili Farsça olanlara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak dil unsurlarından yararlanma: Atasözleri, deyimler ve kalıp sözler* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sinan, A. T.** (2015). *Türkçenin Deyim Varlığı*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Şahin, H.** (2006). Terimlerin Genel Dile Yansımasına Dair Bazı Gözlemler, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (20), 123-129.
- Şahin, S., Atasoy, B. ve Somyürek, S.** (2010). Öğretmen Eğitiminde Örnek Olay Yöntemi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 253-277.
- Şalvarlı, B.** (2010). *Türkçe deyim öğretimi için metin hazırlama* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tekin, E.** (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri üzerine bir durum tespiti* (Yüksek

Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Toklu, M. O. (1995). Türkçe ve Almandada kalıp sözler. DTFC Batı Dilleri ve Edebiyatları Araştırma Enstitüsü Dergisi, 3: 113-140.

Tüm, G. (2017) 1. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu, Nevşehir, Türkiye, 21 - 23 Eylül 2017, s.265-273.

Türkben, T. (2019). Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Deyim Varlığı ve Öğretimi Açısından İncelenmesi. BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 2(2), 63-90.

Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Uzun, L. (1988). *Dilbilimi açısından deyim kavramı ve Türkiye Türkçesindeki örneklerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uzun, L. (1991). Deyimleşme ve Türkçede deyimleşme dereceleri, Dilbilim Araştırmaları, s. 29-39.

Vardar B. (1988). Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Abc kitabevi.

Varişoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve Atasözlerinin Öğretilmesinde Görsel Bir Araç Olarak Karikatürlerin Başarıya Etkisi. Karadeniz Araştırmaları, 41, 226-242.

Yalın, H. İ. (2008). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yaman, H. ve Gülcan, F. (2009). Sözcük Dağarcığını Zenginleştirme Etkinliği Olarak Deyim Öğretimi: Gösteri Tekniği Uygulaması. SAÜ Fen Edebiyat Dergisi, 2 (11), 59-71

- Yanpar, T.** (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanpar, T. ve Yıldırım, S.** (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuz, N.** (2010). Yabancı dilde deyimlerin öğretimi için bir araç geliştirme denemesi, *Dil Dergisi*, 147, 7-21.
- Yazıcı Okuyan, H.** (2020). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Deyimler Üzerine Bir İnceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24 (2), 433-449.
- Yılmaz, F. ve Buzlukluoğlu Arslan, S.** (2014). ÇOMÜ TÖMER’ de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Turkish Studies*, 9(6), 1181-1196.
- Yılmaz, İ.** (2018). Yabancılara Türkçe Deyimlerin Öğretiminde Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılması. *Kastamonu Education Journal* 26 (5), 1623 – 1641.
- Zorpuzan, S.** (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardaki kalıp söz ve deyim varlığı* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zülfikar, H.** (2007). “Dünden bugüne Türkçe”, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 668: 344- 350.
- <https://www.vargonen.com/blog/gif-nedir/> (Erişim tarihi 01.05.2022)

EKLER

EK 1: Öntest Sürecinde B1 Düzeyindeki Öğrencilere Uygulanmak İçin Hazırlanmış metinler ve Metin Altı Soruları

ROMAN KAHRAMANLARI

Okuduğum her kitap beni yeni insanlarla tanıştıır. Ve her defasında yeni yolculuklara çıkarım. Roman kahramanlarının yaşadığı olaylar beni üzer, mutlu eder ve sinirlendirir. Birçok duyguyu kitap okurken yaşarım.

Raif Efendi vardır bilir misiniz? Onunla konuşabilmek için **akla kararı seçersiniz**. Hiç konuşmaz, anlatmaz. Bu yüzden nasıl bir insan bilemezsiniz. Yalnızdır, mutsuzdur. Hep **kara kara düşünür**. Ben de onunla oturur **kara kara düşünürüm**. Ona hemen **ayak uydururum**. Her sayfada biraz daha onun gibi olurum. Onunla işe gidip gelmekten **canım çıkar**. “Allaha ısmarladık” der ayrılırım. Kapatırım kitabı.

Kimi kahramanlar var, düşünceleriyle **aklımı çeler**. Her kitaptan sonra yeni kararlar alırım. Kimi kahramanlar ne söylese inanmam. **Ayaklarıma kapanırlar** ama aklımı çelemezler. Onların büyük yalanlarına asla inanmam. Bazen kitaplarda usta hırsızlarla karşılaşırım. Kendilerini hiç **ele vermezler**. **Kaşlarını çatar** “işte hırsız, yakalayın.” demek isterim. Kimse beni duymaz. Ama bir kahraman çıkıp gelir sayfalardan. **Kendini ateşe atar** ve benim için onlarla savaşır.

Bazı kahramanlarla hiç anlaşamayız. Onlarla sürekli kavga ederiz. **Aramız açılır** ve masaya bırakırım kitabı. Uzun bir zaman konuşmayız. Ablam kitabı eline alır. Kapağı açıp biraz **göz gezdendir**. “Artık neden okumuyorsun? Yoksa çok mu sıkıcı bir kitap?” der. Kitabı elime verip şunu söyler: “Kitaplar her zaman mutlu son ile bitmez. Orada her zaman iyi insanlar olmaz. Kitaplar bir yönüyle hayatı anlatır. Yani hayat gibi gerçektir.” Yeniden kitabı okumaya başlarım. Hayatı tanırım. Her sayfada iyi ve kötü insanlarla tanışırım. Bir gün bir karakter **can verir**, odamda **iki**

gözüm iki çeşme dolaşırım. Başka bir gün sarayda yerim, içerim, dans ederim **günümü gün ederim**.

Her kitabın içinde farklı hayatlar vardır. Ben de her kitap ile kendime farklı bir hayat seçerim. Ağlarım, gülerim yani yaşarım.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

1. Metinde geçen “**kara kara düşünmek**” deyiminin anlamı nedir?

- a. Çok üzüntülü olmak
- b. Yalnız kalmak
- c. Güzel şeyler düşünmek
- d. Yeni fikirler bulmak

2. Aşağıdaki cümlelerden hangisi “**arası açılmak**” deyimini ile açıklanabilir?

- a. Abimle çok iyi anlaşırım.
- b. Onunla kavga ettik artık görüşmüyoruz.
- c. Arkadaşlarımla birlikte vakit geçirmeyi severim.
- d. Kötü sözler söylese de ona kızamam.

3. “**Kaşlarını çatmak**” deyiminin anlamı nedir?

- a. Heyecanlanmak
- b. Korkmak
- c. Sinirlenmek
- d. Kavga etmek

4. “Göz gezdirmek” deyiminin anlamı nedir?

- a. Kitap okumak
- b. Hızlıca incelemek
- c. Uzun uzun bakmak
- d. Kitabı eline almak

5. Aşağıdaki durumların hangisinde “aklını çelmek” deyimini kullanılabılır?

- a. Üniversiteyi kazanınca çok mutlu olmuş.
- b. Yeni okuluma hiç gitmek istemiyorum.
- c. İnternetteki reklamlardan sonra herkes araba almış.
- d. Annem alışveriş yaparken hiç karar veremez.

6. “Gününü gün etmek” deyiminin anlamı nedir?

- a. Çok eğlenmek
- b. Sohbet etmek
- c. Kötü bir gün geçirmek
- d. Çok gülmek

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ayaklarına kapanmak” deyimini doğru kullanılmıştır.

- a. Doğum günümü kutlamak için ayaklarıma kapandım.
- b. Ayaklarıma kapanarak beni güldüremezsin.
- c. Babasının ayaklarına kapanıp özür diledi.
- d. Yemekler çok güzeldi bu yüzden annemin ayaklarına kapandım.

8. “İki gözü iki çeşme” hangi cümlede **yanlış kullanılmıştır?**

- a. Doktor iğne yapar, iki gözü iki çeşme anneme koşarım.
- b. İki gözüm iki çeşme Polisi aradım.
- c. İsteddiği olmadı diye iki gözü iki çeşme ağladı.
- b. Çok gülmekten iki gözüm iki çeşme oldu.

9. Aşağıdaki durumların hangisi “**ele vermek**” deyimini ile açıklanır?

- a. Beni müdüre şikayet etmeyin. Söz veriyorum yaramazlık yapmayacağım.
- b. Bu güzel elbiseleri kimseye vermeyin. Ben giyerim.
- c. Öğretmen 112’yi arayıp ambulans çağırdı.
- d. “Markette fiyatlar çok yüksek.” diye şikayet ediyordu.

10. “**Ayak uydurmak**” deyiminin anlamı nedir?

- a. Ayakları aynı olmak
- b. Birlikte yürümek
- c. Davranışları ile başkasına benzemek
- d. Başkasının davranışlarını önemsememek

11. “**Can vermek**” deyiminin anlamı hangisidir?

- a. Ölmek
- b. Yorulmak
- c. Hasta olmak
- d. Çok çalışmak

12. “Kendini ateşe atmak” deyiminin anlamı nedir?

- a. Bilerek tehlikeli bir iş yapmak
- b. Zor bir işe başlamak
- c. Bilmeden bir işi kabul etmek
- d. Zor işlerde başarılı olmak

13. “Çok yorulmak” anlamından kullanılan deyim hangisidir?

- a. Ele vermek
- b. Ayaklarına kapanmak
- c. Can vermek
- d. Canı çıkmak

HER ŞEYİN BAŞI SAĞLIK

Hepimiz günlük hayatımızda sağlığımızı zaman zaman ihmal ediyoruz. Ancak şunu unutmamalıyız: Sağlıklı bir yaşam bizim elimizde. Eğer tercihiniz sağlıklı yaşamaksa, şimdi tavsiyelerimize lütfen **kulak verin.**

Çok yoğun çalışıyorsunuz. Ve öğle yemeğinize karar vermek için **akla kararı seçiyorsunuz.** Saat **gözünüze ilişiyor,** zaman geçiyor. Böyle zamanlarda hazır gıdalardan uzak durun. İş yerinize götürmek için evinizde sağlıklı yiyecekler hazırlayabilirsiniz. Bu sayede hem paranız cebinizde kalır hem de işinizde zaman kaybetmezsiniz.

Sağlığımız için iyi bir uyku çok önemli. Uyumadan önce “Çalar saatin sesini duyup kalkarım.” diyebilirsiniz. Fakat her zaman **şansınız yaver gitmeyebilir.** Sınavlara ve önemli toplantılara geç kalıp **bir çuval inciri berbat etmek edebilirsiniz.** Bunun için günde en az altı saat gece uykusu tavsiye ediyoruz.

Stres hem bedensel hem de fiziksel sağlığımızı etkiler. Bu sebeple stresten uzak durmak çok önemli. Hayata olumlu bakın, olumsuz düşüncelere **kulak asmayın**. Arkadaşlarımızla ve ailenizle vakit geçirmek sizi stresten uzaklaştırır.

İşlerinizi her zaman yarım bırakıyor, **elinizi sıcak sudan soğuk suya sokmamak** mı istiyorsunuz? Tembellik sadece sosyal hayatımız için değil, aynı zamanda sağlığımız için de bir tehdit. Uzun süre hareketsiz kalmak bizi fiziksel olarak kötü etkiler. Bu konuda yeni alışkanlıklar size destek olacaktır. Mesela yeni bir ajanda almak iyi bir fikir olabilir.

Şunu hatırlayalım: Her şeyin başı sağlık. Umarım bu tavsiyeler hepimiz için faydalı olur. Sonuçlarını gördükten sonra siz bile kendinize **şapka çıkaracaksınız**.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

1. “Elini sıcak sudan soğuk suya sokmamak” deyiminin anlamı nedir?

- a. Sıcak ve soğuk su sevmemek
- b. Ellerine çok önem vermek
- ç. Hiç iş yapmamak
- d. Sürekli uyumak

2. “Söylediklerime Beni duymuyor gibiydi. Yine de ona tavsiye vermeye devam ettim.”cümlesinde yer alan boşluğa hangi deyim yazılabilir?

- a. Şapka çıkarmadı.
- b. Kulak verdi.
- c. Akla karayı seçiyordu.
- d. Kulak asmıyordu.

3. “Şapka çıkarmak” deyimi hangi cümlede doğru kullanılmıştır?

- a. Çok güzel konuştun, senin önünde herkes şapka çıkardı.
- b. Şapkanızı çıkarıp vestiyere asabilirsiniz.
- c. Bu soğuk havada şapka çıkarmak hiç doğru değil.
- d. Onların düğününde davetliler şapka çıkardı.

4. “Gözüne ilişmek” deyiminin anlamı nedir?

- a. Rahatsız etmek
- b. İzlemek
- c. Aniden, istemeden görmek
- d. Sürekli bakmak

5. Hangi cümlede “şansı yaver gitmek” deyimi **yanlış kullanılmıştır?**

- a. Şansımız yaver gitti de yarışmayı kazandık.
- b. Şansı yaver giderse polis onu bulamaz.
- c. Okula geç kaldım bu kez şansım yaver gitmedi.
- d. Şansım yaver gitti ve bu ay para kazanamadım.

6. “Akla karayı seçmek” deyimi hangi anlamda **kullanılmaz?**

- a. Bir işi yaparken çok sıkıntı çekmek
- b. Bir şeye karar vermenin güç olması
- c. Bir işi bitirene kadar zorlanmak
- d. Bir işi hiç başaramamak

7. Aşağıdaki deyimlerden hangisi “**düzelmekte olan bir durumu, yanlış davranışlarla bozmak**” anlamında kullanılır?

- a. Akla karayı seçmek
- b. Arası açılmak
- c. Bir çuval inciri berbat etmek
- d. Ele vermek

Ek 2: GIF Materyalleri Aracılığıyla Yapılan Deyim Öğretimi Uygulamasında Kullanılan materyaller

GIF materyallerinin hareketli görüntülerine aşağıdaki link üzerinden ulaşılabilir:
<https://drive.google.com/drive/folders/1BFyvus-RThhg0wvQYdMAyIIfiEkD0pC?usp=sharing>





EK 3: Sontest Sürecinde Metinsiz Uygulanan Sorular

Aşağıdaki soruları izlediğiniz GIF'lere göre cevaplayınız.

1. Metinde geçen “**kara kara düşünmek**” deyiminin anlamı nedir?
 - a. Çok üzüntülü olmak
 - b. Yalnız kalmak
 - c. Güzel şeyler düşünmek
 - d. Yeni fikirler bulmak

2. Aşağıdaki cümlelerden hangisi “**arası açılmak**” deyimini ile açıklanabilir?
 - a. Abimle çok iyi anlaşırım.
 - b. Onunla kavga ettik artık görüşmüyoruz.
 - c. Arkadaşlarımla birlikte vakit geçirmeyi severim.
 - d. Kötü sözler söylese de ona kızamam.

3. “**Kaşlarını çatmak**” deyiminin anlamı nedir?
 - a. Heyecanlanmak
 - b. Korkmak
 - c. Sinirlenmek
 - d. Kavga etmek

4. “**Göz gezdirmek**” deyiminin anlamı nedir?
 - a. Kitap okumak
 - b. Hızlıca incelemek
 - c. Uzun uzun bakmak
 - d. Kitabı eline almak

5. Aşağıdaki durumların hangisinde “**aklımı çelmek**” deyimini kullanılabılır?

- a. Üniversiteyi kazanınca çok mutlu olmuş.
- b. Yeni okuluma hiç gitmek istemiyorum.
- c. İnternetteki reklamlardan sonra herkes araba almış.
- d. Annem alışveriş yaparken hiç karar veremez.

6. “**Gününü gün etmek**” deyiminin anlamı nedir?

- a. Çok eğlenmek
- b. Sohbet etmek
- c. Kötü bir gün geçirmek
- d. Çok gülmek

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “**ayaklarına kapanmak**” deyimini doğru kullanılmıştır.

- a. Doğum günümü kutlamak için ayaklarıma kapandım.
- b. Ayaklarıma kapanarak beni güldüremezsin.
- c. Babasının ayaklarına kapanıp özür diledi.
- d. Yemekler çok güzeldi bu yüzden annemin ayaklarına kapandım.

8. “**İki gözü iki çeşme**” hangi cümlede yanlış kullanılmıştır?

- a. Doktor iğne yapar, iki gözü iki çeşme anneme koşarım.
- b. İki gözüm iki çeşme Polisi aradım.
- c. İsteddiği olmadı diye iki gözü iki çeşme ağladı.
- b. Çok gülmekten iki gözüm iki çeşme oldu.

9. Aşağıdaki durumların hangisi “**ele vermek**” deyimini ile açıklanır?

- a. Beni müdüre şikayet etmeyin. Söz veriyorum yaramazlık yapmayacağım.
- b. Bu güzel elbiseleri kimseye vermeyin. Ben giyerim.
- c. Öğretmen 112’yi arayıp ambulans çağırdı.
- d. “Markette fiyatlar çok yüksek.” diye şikayet ediyordu.

10. “**Ayak uydurmak**” deyiminin anlamı nedir?

- a. Ayakları aynı olmak
- b. Birlikte yürümek
- c. Davranışları ile başkasına benzemek
- d. Başkasının davranışlarını önemsememek

11. “**Can vermek**” deyiminin anlamı hangisidir?

- a. Ölmek
- b. Yorulmak
- c. Hasta olmak
- d. Çok çalışmak

12. “**Kendini ateşe atmak**” deyiminin anlamı nedir?

- a. Bilerek tehlikeli bir iş yapmak
- b. Zor bir işe başlamak
- c. Bilmeden bir işi kabul etmek
- d. Zor işlerde başarılı olmak

13. “Çok yorulmak” anlamından kullanılan deyim hangisidir?

- a. Ele vermek
- b. Ayaklarına kapanmak
- c. Can vermek
- d. Canı çıkmak

14. “Elini sıcak sudan soğuk suya sokmamak” deyiminin anlamı nedir?

- a. Sıcak ve soğuk su sevmemek
- b. Ellerine çok önem vermek
- ç. Hiç iş yapmamak
- d. Sürekli uyumak

15. “Söylediklerime Beni duymuyor gibiydi. Yine de ona tavsiye vermeye devam ettim.” cümlesinde yer alan boşluğa hangi deyim yazılabilir?

- a. Şapka çıkarmadı.
- b. Kulak verdi.
- c. Akla karayı seçiyordu.
- d. Kulak asmıyordu.

16. “Şapka çıkarmak” deyimini hangi cümlede doğru kullanılmıştır?

- a. Çok güzel konuştun, senin önünde herkes şapka çıkardı.
- b. Şapkanızı çıkarıp vestiyere asabilirsiniz.
- c. Bu soğuk havada şapka çıkarmak hiç doğru değil.
- d. Onların düğününde davetliler şapka çıkardı.

17. “Gözüne ilişmek” deyiminin anlamı nedir?

- a. Rahatsız etmek
- b. İzlemek
- c. Aniden, istemeden görmek
- d. Sürekli bakmak

18. Hangi cümlede “şansı yaver gitmek” deyimini **yanlış kullanılmıştır?**

- a. Şansımız yaver gitti de yarışmayı kazandık.
- b. Şansı yaver giderse polis onu bulamaz.
- c. Okula geç kaldım bu kez şansım yaver gitmedi.
- d. Şansım yaver gitti ve bu ay para kazanamadım.

19. “Akla karayı seçmek” deyimini hangi anlamda **kullanılmaz?**

- a. Bir işi yaparken çok sıkıntı çekmek
- b. Bir şeye karar vermenin güç olması
- c. Bir işi bitirene kadar zorlanmak
- d. Bir işi hiç başaramamak

20. Aşağıdaki deyimlerden hangisi “**düzelmekte olan bir durumu, yanlış davranışlarla bozmak**” anlamında kullanılır?

- a. Akla karayı seçmek
- b. Arası açılmak
- c. Bir çuval inciri berbat etmek
- d. Ele vermek