

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERE
HAREKETLİ RESİMLERLE ATASÖZLERİ VE DEYİMLERİN
ÖĞRETİMİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilay Ceren ÇELİK

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı**

AĞUSTOS, 2022

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERE
HAREKETLİ RESİMLERLE ATASÖZLERİ VE DEYİMLERİN
ÖĞRETİMİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Dilay Ceren ÇELİK
(Y2012.014010)**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Selim EMİROĞLU

AĞUSTOS, 2022

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Hareketli Resimlerle Atasözleri ve Deyimlerin Öğretimi” adlı tezin, proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanıldığını belirtir ve onurumla beyan ederim. (01.07.2022)

Dilay Ceren ÇELİK

ÖNSÖZ

Öncelikle sağduyusu, güzel üslubu, titizliği, çalışma disiplini, tevazu sahibi kişiliği ile kendime örnek aldığım, öğrenim sürecim boyunca düşünceleriyle ufkumu genişleten, farklı bakış açıları kazanmama yardımcı olan, bana yol gösteren değerli öğretmenim Doç. Dr. Selim EMİROĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunmaktayım.

Bu süreçte desteğini, bilgi ve tecrübesini benden esirgemeyen değerli öğretmenim Doç. Dr. Emrah BOYLU'ya teşekkürlerimi sunmaktayım.

Yüksek lisans sürecimde en büyük motivasyon kaynağım olan, enerjisi ve desteğiyle bana yol arkadaşlığı yapan sevgili arkadaşım Nida ELBİSTANLI'ya teşekkür ederim.

Ders ve tez aşamasındaki yoğun çalışma ve stresime tahammül ettiği için aileme sonsuz teşekkürler.

Ağustos, 2022

Dilay Ceren ÇELİK

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERE HAREKETLİ RESİMLERLE ATASÖZLERİ VE DEYİMLERİN ÖĞRETİMİ

ÖZET

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler tarafından atasözleri ve deyimlerin anlaşılmasının güçlüğü, bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Çünkü bu söz varlığı unsurlarının çoğunluğu, Türkçenin derin anlamlı yapısını içeren mecaz ve soyut ifadeler barındırmaktadır. Dolayısıyla atasözleri ve deyimlerin öğretiminde farklı yöntem, teknik ve materyallerin kullanılması öğrenimi kolaylaştırmak ve öğrenme etkinliğini arttırmak açısından önemlidir. Alan yazın incelendiğinde atasözleri ve deyimlerin öğretimine ilişkin birçok teknik ve yöntemin geliştirildiği ancak hareketli resimlerin kullanılmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere atasözleri ve deyimleri yeni bir teknik olarak hareketli resimler aracılığıyla öğretmenin başarıya etkisini ölçmektir.

Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan B1 düzeyi 3 ders kitabındaki (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe) atasözü ve deyimlerden derlemeler yapılmıştır. Toplamda 58 adet atasözü ve deyim hareketli resimler biçiminde tasarlanmış, çoklu ortamda bir arada toplanmıştır. Hareketli resimlerin öğrenme üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desene başvurulmuştur. Deney ve kontrol grubuna ön test ve son test yapılmıştır. Uygulama, özel bir üniversitenin TÖMER biriminde 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde B1 düzeyinde Türkçe öğrenmekte olan 40 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine tasarlanan hareketli resimler aracılığıyla, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel yöntemle 8 haftalık kur sürecinde öğretim etkinliği yapılmıştır.

Uygulamanın sonunda ön test ve son test puanları SPSS22 analiz programında karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmiştir. Buna göre atasözleri ve deyimlerin hareketli resimler aracılığıyla aktarılması, öğrenci başarısını olumlu yönde

etkilemiştir. Ulaşılan veriler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yeni bir öğretim tekniği kullanımının yolunu açmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, atasözleri, deyimler, çoklu ortam, hareketli resimler (gif)

TEACHING PROVERBS AND IDIOMS WITH ANIMATED PICTURES TO LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

The difficulty of understanding proverbs and idioms by individuals who learn Turkish as a foreign language is the starting point of the study. Because the majority of these vocabulary elements contain metaphorical and abstract expressions that contain the deep meaningful structure of Turkish. Therefore the use of different methods, techniques and materials in the teaching of proverbs and idioms is important in terms of facilitating learning and increasing learning effectiveness. When the literature was examined, it was seen that many techniques and methods were developed for the teaching of proverbs and idioms, but motion pictures were not used. In this direction the aim of the study is to measure the effect of teaching proverbs and idioms as a new teaching technique to those who learn Turkish as a foreign language through moving picture.

In the study, the proverbs and idioms in the B1 level 3 textbooks (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe) teaching Turkish as a foreign language were compiled. In total, 58 proverbs and idioms were designed in the form of moving pictures and gathered together. In order to measure the effectiveness of moving pictures in learning, one of the quantitative research methods, a pretest posttest experimental-control group experimental design was used. The application was carried out on 40 students who were learning Turkish at B1 level in the spring semester of the 2021-2022 academic year in the TÖMER unit of a private university. Teaching activities were carried out for the experimental group students through the motion pictures designed, and for the control group students with the traditional method during the 8-week course process.

At the end of the application, the pre-test and post-test were evaluated comparatively the SPSS analysis program. Accordingly, the transfer of proverbs and idioms through moving pictures had a positive effect on student achievement. The

obtained data pave the way for the use of a new teaching technique in the field of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, proverbs, idioms, moving pictures (gif)

İÇİNDEKİLER

Sayfa

| | |
|--|----------|
| ONUR SÖZÜ | i |
| ÖNSÖZ..... | ii |
| ÖZET..... | iii |
| ABSTRACT | v |
| İÇİNDEKİLER | vii |
| ÇİZELGELER LİSTESİ..... | x |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xi |
| I. GİRİŞ | 1 |
| A. Problem Durumu | 2 |
| B. Çalışmanın Amacı | 4 |
| C. Sınırlılıklar..... | 5 |
| D. Çalışmanın Önemi | 5 |
| E. Sayıtlar..... | 6 |
| II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE..... | 7 |
| A. Deyim | 7 |
| B. Atasözü | 8 |
| C. Söz Varlığının Dil ve Kültür İçerisindeki Yeri..... | 9 |
| D. Yabancı Dil Öğretiminde Dil ve Kültür İlişkisi | 10 |
| E. Yabancı Dil Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Yeri | 11 |
| F. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Atasözü ve Deyim Öğretimi | 13 |
| G. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Atasözü ve Deyim Öğretim Çalışmaları | 14 |

| | |
|--|-----------|
| 1. Ders Kitaplarının İncelenmesi | 15 |
| 2. Dizilerle Öğretim | 15 |
| 3. Dilsel Karşılaştırmayla Öğretim | 15 |
| 4. Metinlerle Öğretim..... | 16 |
| 5. Sınıflandırma Yoluyla Öğretim | 16 |
| 6. İletişimsel Yaklaşımla Öğretim | 16 |
| 7. Şarkılarla Öğretim..... | 16 |
| 8. Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Yoluyla Öğretim..... | 17 |
| 9. Bağlamsal Yolla Öğretim | 17 |
| H. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı | 17 |
| İ. Çoklu Ortamda Yabancı Dil Öğretimi..... | 19 |
| J. Hareketli Resimler (GIF) | 21 |
| III. YÖNTEM..... | 24 |
| A. Araştırmanın Deseni | 24 |
| B. Çalışma Grubu | 25 |
| C. Deneysel Desenin Uygulanması | 28 |
| D. Verilerin Analizi | 29 |
| IV. BULGULAR..... | 31 |
| A. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan düzeylerine ilişkin bulgular | 31 |
| B. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasındaki istatistiksel bulgular | 32 |
| C. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasındaki istatistiksel bulgular | 32 |
| D. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasındaki istatistiksel bulgular | 33 |

| | |
|---|-----------|
| E. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasındaki istatistiksel bulgular | 34 |
| F. Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetine göre ön test ile son test puanları arasındaki istatistiksel bulgular | 35 |
| G. Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetine göre ön test ile son test puanları arasındaki istatistiksel bulgular | 36 |
| V. TARTIŞMA | 37 |
| VI. SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 40 |
| VII.KAYNAKÇA | 43 |
| EKLER..... | 52 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 73 |

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

| | |
|---|----|
| Çizelge 1. Cinsiyete ve Gruba Göre Dağılım Tablosu..... | 25 |
| Çizelge 2. Ders Kitaplarındaki Atasözleri ve Deyimlerin Belirlenmesi | 26 |
| Çizelge 3. Çoktan Seçmeli Teste İlişkin Madde Güçlüğü..... | 27 |
| Çizelge 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test ve Son test Puanlarına Göre Normallik Tablosu..... | 29 |
| Çizelge 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Puanlarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu | 31 |
| Çizelge 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu..... | 32 |
| Çizelge 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son test Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu | 32 |
| Çizelge 8. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön test ve Son test Puanlarına Göre Bağımlı Gruplar T Testi Tablosu | 33 |
| Çizelge 9. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test ve Son test Puanlarına Göre Bağımlı Gruplar T Testi Tablosu | 34 |
| Çizelge 10. Deney Grubu Ön test ve Son test Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılım Tablosu | 35 |
| Çizelge 11. Kontrol Grubu Ön test ve Son test Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılım Tablosu | 36 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

- Şekil 1. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Ön test ile Son test Başarı Ortalamaları Grafiği 33
- Şekil 2. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Ön test-Son test Değişim Grafiği... 35

I. GİRİŞ

Türkçe, zaman ilerledikçe dünya dilleri arasında önemli bir noktaya ulaşmıştır. Küresel sınırların aşılması, milletlerarası etkileşim ihtiyacı, toplumsal ve bireysel etmenler gibi nedenlerle Türkçe öğrenmeye olan ilgi de günden güne artmaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında gerek bilimsel düzeyde gerek uygulama aşamasında pek çok gelişim ve ilerleme görülmektedir. Türkçenin yapısal, kültürel, anlamsal ve söyleyiş özelliklerinin doğru bir biçimde aktarılması Türkçe öğretiminin temel hedeflerdendir. Bu amaçla dünyanın ve Türkiye'nin farklı noktalarında, farklı uluslara Türkçe öğretmek üzere kurum ve kuruluşlar oluşturulmuştur. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kılavuzluğunda, temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik, seviyelendirilmiş dil öğretim sistemiyle Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir. İletişim becerilerini geliştirmek, bireylerin topluma ve kültüre entegrasyonunu sağlamak Türkçe öğretim kurumlarının başlıca sorumluluklarıdır. Bu noktada Türkçenin engin söz varlığını temsil eden, kültürel birikim havuzu sayılan atasözü ve deyimlerin öğrenimi de öğrencilerin dil gelişimini tamamlayıcı ölçütlerdendir. “Türk kültürünün benimsenmesi, dil öğrenme alanlarının, anlama ve anlatma becerilerinin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin gelişmesi ve öğrenciler kazandırılmasının hedeflenmesi atasözleri ve deyimlerden yoğun olarak faydalanmayı gerekli kılmaktadır” (Bulut, 2013: 564). Zira bu coğrafyanın iletişim zincirinde kalıplaşmış sözler, atasözü ve deyim kullanımı geniş yer tutmaktadır.

Son yıllarda çağın getirdiği teknolojik gelişmeler doğrultusunda yürütülen çalışmaların öğrenme üzerindeki etkileri yadsınamaz. İnternet, multimedya araçları, online uygulamalar gibi çoklu ortam malzemeleri, dijital kültürle büyüyen ve gelişen neslin öğrenmeleri üzerinde de büyük ölçüde söz sahibidir. “Formal eğitim süreçleri için önemli bir gelişme olan internet, son zamanlarda geliştirilen platform ve uygulamalarla informal eğitim süreçlerine de katkı sağlamaya başlamış, insanlar farklı alanlarda interneti kullanır hâle gelmiştir”

Çangal, (2020: 53). Türkçe öğretimi alanında da dijital donanıma sahip sınıf ortamları ve içerikleri giderek önem kazanmaktadır. Sanal sınıflar, Z kitaplar, teknoloji temelli dil öğrenme uygulamaları, temel becerilere yönelik hazırlanmış dijital içerikler, sanal gerçeklik uygulamaları bunların başında gelmektedir. Bu durum eğitim öğretimde hem bireysel öğrenmeleri desteklemekte hem de sınıf ortamlarının gelişimini sağlamaktadır.

Atasözü ve deyimlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere aktarılmasında ders kitaplarındaki kullanım boyutları ve öğretici desteği ön plana çıkmaktadır. Ancak bireysel öğrenme çeşitliliği, atasözleri ve deyimlerin kullanım alanlarının mutlaka gösterilmesi gereği, bu unsurların içinde buldukları mecazi kavramlar, alt anlamlara sahip olması gibi özellikleri değerlendirildiğinde kaynaklarda dar alanda yer aldığı görülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda ders kitaplarında atasözü ve deyimlerin yetersizliğinden bahsedilmiştir (Demir Atalay 2015; Yılmaz, 2018; Gürel 2020). Atasözleri ve deyimlerin teknoloji temelli dijital bir materyalle dönüştürülmesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ön yargılarını kırmak, bu unsurlara yaklaşımını pozitif yöne çevirmek, ilgilerine hitap edici bir öğretim materyali oluşturmak ve bu yolla başarılarını arttırmak hedeflenmiştir. Aynı zamanda çalışmadaki dijital materyaller, Türkçe öğretiminin gerçekleştiği online platformlar, bireysel öğrenmeyi destekleyici uygulamalar içinde de bir yer edinebilir.

A. Problem Durumu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında son yıllarda kültür aktarımının, (İşcan ve Yassıtaş, 2018) dil bilgisinin, (Kaya Bölükbaş, 2021) kelime öğretiminin, (Bozali, 2019) temel dil becerilerinin (Şahin, 2018) önemine dikkat çeken çalışmalar öne çıkmaktadır. Bununla birlikte temel söz varlığı öğeleri olan, Türk milletinin dilsel ve kültürel kimliğini ortaya koyan, tavrının ve tarzının sezilmesinde büyük rol oynayan atasözleri ve deyimler de üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Türkçenin sözcük, biçim ve kültür nitelikleri bakımından dünya dilleri arasında daha sıkı (kurallara dayalı) bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Atasözleri ve deyimler de bu özellikleri en iyi biçimde yansıtan dil birimleridir. Atasözü ve deyimlerin çok anlamlı bir yapıya

sahip olması ve bu unsurların günlük konuşmada sıklıkla kullanılması Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin atasözleri ve deyimleri algılayıp eyleme dökmesinde sorun oluşturmaktadır. Sağlam (2001: 47) atasözleri ve deyimlerin anlaşılmasında zorluk çekildiğini belirtmiştir. Bunun nedenini atasözü ve deyimlerde gösterilenden başka bir de kastedilenin bulunması olarak açıklamıştır. Gösterilenin her zaman kastedilenin olmadığını ifade etmiştir. Tekin'e (2019: 13) göre atasözü ve deyimler figüratif yapıda olmalarından dolayı metafor, mecaz ve benzetmeler içerebilir. Bu durum onların anlatımda etkili, çarpıcı ve özlü olmalarını sağlarken bireylerin atasözü ve deyimleri öğrenirken zorluk yaşamalarına sebep olabilmektedir.

Atasözleri ve deyimlerin öğrenci tarafından doğru anlaşılmaması, günlük yaşamdaki iletişimini engellemektedir. Öğrenen tarafından bu öğelerin kullanım yerlerine, bağlamlarına tam olarak hâkim olunmaması tüm dilsel becerilerde eksik kalınmasına yol açmaktadır (Gün vd., 2021). Aynı zamanda yanlış öğrenilen bilgilerin yayılıp genişlemesiyle Türkçenin özelliklerinin de zedelenmesine neden olmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda yaparak, yaşayarak öğrenme ilkesiyle öğretimin gerçekleşmesi hedeflenmektedir. "Türkçe öğretiminde deyimlerin öğretimi ve öğrenimi deyimlerin kültür özellikleri göze alındığında etkili bir iletişim için dikkat çekmektedir çünkü deyimler günlük yaşamımızın ayrılmaz bir parçası olarak öğrenenlere hedef dile hâkim olma konusunda yarar sağlamaktadır" (Dalak, 2017: 1). Günlük iletişimin özellikle deyimler ile sağlandığı, yeri geldiğinde ise atasözleriyle desteklendiği unutulmamalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözleri ve deyimlerin niceliğinin, anlamsal seviyelerinin, yapılarının belirlenmeden aktarılması öğrenenin motivasyonunu düşürmekte; dile karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olmaktadır (Yılmaz Atagül, 2015). Mutlu'ya (2018: 6) göre dil öğrenirken bireylerin öğrendiklerini istedikleri bağlamda kullanabilmesi önemlidir. Bu durum öğretimin sürdürülebilirliğini sağlamaktadır. Ayrıca iletişimsel yaklaşım yönüyle değerlendirildiğinde, öğrencilerin günlük dilde kullanılan söz varlığı öğelerini bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle hangi deyimlerin, hangi seviyelerde öğretileceği konusu önemsenmelidir.

Atasözü ve deyimlerin soyut, mecazlı, derin anlamlı, bağlamsal özellikleri göz önünde bulundurulduğunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bu öğeleri anlamasında sorunlar yaşadığı, literatür taraması ve araştırmacı gözlemleri sonucunda elde edilmiştir. Bu türden problemlerin önüne geçmek amacıyla oluşturulmuş bu araştırmanın problem sorusu “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözleri ve deyimler, hareketli resimler aracılığıyla ve geleneksel yöntemle öğretildiğinde öğrenenlerin başarı düzeyleri nasıl olur?” olarak belirlenmiştir.

Bu temel problem cümlesi doğrultusunda çalışmada yanıt aranan diğer sorular şunlardır:

- a. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test puan düzeyleri nasıldır?
- b. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- c. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- d. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- e. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- f. Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetine göre ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- g. Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetine göre ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

B. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı atasözleri ve deyimleri hareketli resimler (GIF) yoluyla öğretmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylere etkisini belirlemektir. Çalışmada atasözleri ve deyimlerin öğretiminde hareketli resimlerle öğretim yöntemi ile geleneksel yöntemin karşılaştırılması hedeflenmektedir. Bu

amaçla hangi yöntemin başarıyı arttırmada daha etkili olduğu belirlenmek istenmiştir.

C. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanıyla sınırlıdır.
- Araştırma atasözü ve deyim konusu ile sınırlıdır.
- Araştırmadaki atasözleri ve deyimlerin derlemesi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan 3 ders kitabı ile sınırlandırılmıştır.
- Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma özel bir üniversitenin TÖMER birimindeki B1 düzeyi uluslararası öğrencileri kapsamaktadır.

D. Çalışmanın Önemi

Atasözü ve deyimlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler tarafından doğru ve eksiksiz bir şekilde anlaşılması, onların dilsel ve iletişimsel becerilerinin yetkinliğe erişmesi demektir. Aynı zamanda öğrenenin dilin kültürünün de bilincinde olması, atasözleri ve deyimleri tanımasıyla mümkündür. Ancak bu yetkinliğin gerçekleştirilmesindeki en önemli etken, eğitim öğretim etkinliğinin verimliliği ve öğrenenin ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Bu bağlamda öğretim içeriklerini farklılaştırmak, materyalleri genişletmek, sınıf ortamlarını renklendirmek, öğrenenin bilgiyi keşfetmesine destek olmak dili her yönüyle göstermede oldukça önemlidir. Bu çalışma, atasözü ve deyim öğretim aşamasındaki materyal eksikliğini gidermede özgün bir niteliğe sahiptir. Çalışmanın görsellerin bir sonraki boyutu olan hareketli resimlerle (GIF) gerçekleştirilmesi, alanda ilk kez kullanılacak bir öğretim tekniğini geliştirmiştir. Tekin'e (2019: 169) göre atasözü ve deyim öğretiminde ders kitaplarının dışında farklı öğretim stratejileri tasarlanması gerekmektedir. Özellikle görsel materyaller kalıcılık ve dersi eğlenceli hâle getirmek için kullanılmalıdır. Bu bağlamda bu çalışma atasözü ve deyim öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Bu çalışmanın yapılan diğer çalışmalardan farkı hâlihazırda mevcut materyallerin değil, özgün değeri olan materyallerin kullanılmasıdır. Küçük

(2019: 5) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çağdaş yaklaşım ve yöntemlere uygun materyal eksikliğinin yaşandığından, özgün, kalıcı ve güncel materyallere ihtiyaç duyulduğundan bahsetmiştir. Bu çalışmada, atasözleri ve deyimler bağlamlarına uygun bir şekilde kurgulanıp tasarlanmıştır. Böylelikle öğrenen tarafından kullanım yerlerinin de sezilmesine katkı sağlamaktadır. Hareketli resimlerin tasarımı, araştırmacı insiyatifinde olduğu için değiştirilip geliştirilmesi mümkündür. Aynı zamanda güncel öğrenmelerin gerçekleştiği çoklu ortamda gösterilmesi de önemini arttırmaktadır.

Bu çalışmayla birlikte Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler atasözü ve deyimleri analiz edip kavrayacaktır. Öğrenenler, aktif bir öğrenme sürecinden geçerek yorumlama ve çıkarımlar yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirecektir. “Derslerde yaşamla ilişkilendirme, dersin anlamlılık yönünü geliştirecek ve soyutluğu ortadan kaldıracaktır. Aktif öğrenme ile yaratıcı düşünme fırsatı bulan öğrenci yeni bir dil öğreniyor olmanın sıkıntısını biraz olsun üzerinden atacak, eğlenirken öğrenecektir” (Tanrıku ve Alptekin, 2018: 4). Ayrıca sınıf ortamında Türkçe öğreticilerine de pratik bir ders işleme yöntemidir. Atasözü ve deyimlerin uzunca açıklanmasının aksine bu işi öğrencilere devretmek yoluyla ders verimli hâle gelir.

Bu çalışmada ortaya koyulan atasözü ve deyim gifleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ilk kez kullanılmıştır. Bu nedenle yeni bir öğretim tekniğinin gelişiminin önünü açacaktır. Alanda konuyla ilgili yapılacak gerek bilimsel çalışmalara gerek uygulama çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Çünkü çalışma geliştirilip farklı içeriklerle geniş örneklemeler üzerinde uygulanmaya uygundur. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimde kullanılan ders kitaplarının içerik yapılandırılmasına da katkı sağlayacak niteliktedir.

E. Sayıtlar

- Araştırmadaki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin B1 düzeyinde oldukları için bilgi düzeylerinin benzer olduğu,
- Kullanılan çalışma grubunun yeterli olduğu,
- Veri toplama aracı geliştirilirken literatür taraması ve uzman görüşü sonuçlarının yeterli olduğu varsayılmaktadır.

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın konusuyla ilişkili olarak parçadan bütüne doğru literatür taramasına yer verilmiştir. Literatür desteğiyle deyimler, atasözleri, söz varlığının dil ve kültür içerisindeki yeri, yabancı dil öğretiminde dil ve kültür ilişkisi, yabancı dil öğretiminde atasözleri ve deyimlerin yeri konularında açıklamalarda bulunulmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözleri ve deyim öğretiminin nasıl olması gerektiği, atasözleri ve deyimlerin hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirildiği alanda yapılan çalışmalar kapsamında değerlendirilmiştir. Sonrasında görsel materyal kullanımı, çoklu ortam ve hareketli resimlere (GIF) ilişkin bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

A. Deyim

Bir dilin söz varlığı içinde yer alan deyimler; ifadeyi etkileyici, hoş ve estetik kılarak dilin kavramları karşılamadaki zenginliğini ortaya koymaktadır. Aksan (2015: 66) deyimleri milletlerin dilde ifade etmek istediklerini en güçlü ve başarılı biçimde ortaya koymak için kullandıkları önemli öğeler olarak tanımlamıştır.

Deyimi oluşturan sözcükler anlam değişimine uğrayarak, kalıplaşarak yeni bir anlam kazanmaktadır. “Deyimler, kavramları değişmece (mecaz) yoluyla, anlatım güzelliği ve özgünlüğü içinde belirten kalıplaşmış sözcük öbekleri ya da tümcelerdir” (Aksoy, 1991: 458). Ancak çoğu mecaz anlamı olmakla birlikte gerçek anlamını yitirmemiş deyimler de bulunmaktadır.

Deyimler içinde bulunduğu toplumun dilsel, düşünsel, sosyal tüm özelliklerini kapsayıcı niteliktedir. Toplumun kültürüyle girift bir yapıya sahiptir. Güzel ve Barın (2016: 134) deyimlerin toplumların yaşamından, inançlarından, geleneklerinden ve göreneklerinden ortaya çıkan her türlü bilgiyi, düşünceyi yansıttığını belirtmiştir. Bu bağlamda deyimlerin bir kültür dili olduğu

söylenbilir. Tıpkı dilin tüm birimleri gibi deyimlerin ifade ettiği şeyler de toplumun kültüründen beslenmektedir.

Geçmişten bugüne ulaşan deyimler pek çok uygarlıkta farklı biçimlerde ikâmet eden, inanan, yönetilen toplumların bu yaşam tarzlarından doğmuştur. Toplumun özünü, kendine has özelliklerini betimlemektedir. Ong'a (2018: 66) göre bu ifadeler, sözlü kültürün bir parçasıdır ve durumlara göre, işlevsel ilişki çerçevesinde kullanılmaktadır. Sağlam (2001: 46) deyimlerin bir hüküm özelliği taşımadığını, bir tümce içinde örülü olarak kullanılmadıklarında eksik ve anlamsız kaldıklarını belirtmiştir. Yani deyimler belli bir durumu veya kavramı belirtmek için kullanılması nedeniyle tek başlarına bir anlam ifade etmemektedir. Cümle içinde bağlama uygun biçimde kullanılmaktadır. Deyimlerin anlatmak istediği şey, ortaya çıkan durumdaki kullanımına bakılarak anlaşılmaktadır.

Deyimler kalıplaşmış, bölünemez ve yerleri değiştirilemez özelliklere sahiptir. Dildeki iletişimin tam anlamıyla, sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi için deyimlerin doğru yapılarıyla kullanılması gerekmektedir.

B. Atasözü

Atasözleri de deyimler gibi beslendiği ve aynı zamanda beslediği toplumun tüm özelliklerini yansıtmaktadır. “Bir dilin söz varlığı içinde yer alan atasözleri bir toplumun bilgeliğini, deneyimlerini, dünya görüşünü ve anlatım gücünü yansıtan, yüzyıllarca yaşayabilen sözlerdir” (Aksan, 2015: 41). Atasözleri, dilin kültürüyle harmanlanmış bir yapıdadır.

Aksoy (1991: 17-19) Türkçedeki atasözlerini kavram özelliklerine göre sınıflandırmıştır: sosyal olayların oluşumunu bildiren atasözleri ki bu yaşam deneyimleri ve toplumla ilgili kısmı kapsamaktadır. Doğa olaylarının oluşumunu bildiren atasözleri, defalarca gözlemlenen iklim ve mevsim özelliklerini yansıtmaktadır. Toplumsal olayların oluşumunu bildiren atasözleri, toplumun yardımlaşma, birlik olma, dayanışma gibi durumlarını ele almaktadır. Doğrudan ahlak dersi ve öğüt veren atasözleri de toplumun karakteristik özelliklerine yön verir niteliktedir. Yol gösteren atasözleri, hayattaki ilerlemeleri, eğilimleri yönlendirmektedir. Gelenek ve töreleri anlatan atasözleri, Türk insanının geçmişten günümüze aktardıklarının yok olmamasına yardımcıdır. İnanışları

anlatan atasözleri ise Türk toplumunun inançları konusunda fikir edinmeyi sağlamaktadır. Bu bağlamda atasözlerinin bireye dönük ve toplumu gözetir bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yaşamı ve varlığı her yönüyle ele almaktadır.

Atasözleri, bir ulusun değer yargılarını anlatan özlü sözlerdir. İfade ettiği şey hem toplumun kimliğini ortaya koymakta hem de topluma doğrudan veya dolaylı yoldan yön vermektedir. Güzel ve Barın (2016: 134) atasözlerinin insana ve toplumsal değerlere dair muhtevasının geniş olduğundan bahsetmektedir. Atasözlerinde Türk toplumu tarafından benimsenmiş duygu ve değerlerin övüldüğünü, düzene ve değerlere aykırı kabul edilen kavramaların ise eleştirildiğini açıklamaktadır. Bu içeriklerin atasözlerinde işletilmesi Türk milletinin karakterinin, kültürünün, doğasının bir resmini çizmektedir.

Atasözlerinin çoğunluğunun mecaz anlam barındırdığı bilinmektedir. Yaşayan bir öge olarak dilin derin anlamını, etkileyiciliğini ortaya koymaktadır. Çakmakçı'ya (2009: 11) göre atasözlerine anlamsal olarak bakıldığında görünen anlamın yanı sıra, daha büyük önem taşıyan ikinci bir anlam ortaya çıkmaktadır. Atasözünün içerdiği mesaj bu anlamda saklıdır. Bu bağlamda atasözlerinin öğüt verici, düşündürücü, bilgelik barındıran özellikleri ön plana çıkmaktadır. Atasözlerinin altında yatan kod sistemiyle anlatılmak istenen düşünce desteklenmekte; karşı tarafın ise bu kodu çözmesi beklenmektedir.

Atasözleri de deyimler gibi bağlama uygun biçimde kullanılmaktadır. Anlamı, ancak metnin diğer kısımlarıyla ilişkilendirildiği takdirde anlaşılmaktadır. Yapısı üzerinde bir oynama, ekleme ve çıkarma yapılmamaktadır. Aksi durumda dil ve kültür hazinesi olarak nitelendirilen bu ögelerin yok olmasına sebebiyet verilebilir.

C. Söz Varlığının Dil ve Kültür İçerisindeki Yeri

Türkçe; Eski Türkçe döneminden başlayarak Eski Anadolu Türkçesi ve Türkiye Türkçesi dönemlerindeki sözcük hazinelerinin gelişip, değişip şekillenmesiyle bugünkü formuna ulaşmıştır. “Söz varlığı, bir toplumun kültürünü, gelenek-göreneğini yansıtması yanında kavramların başlangıçtan günümüze gelinceye kadar başlarından geçenleri, kazandıkları yeni anlam ve

şekilleri anlamak, üzerinde düşünüp yorumlamak açısından da son derece önemlidir” (Türkben, 2018: 216). Dolayısıyla Türkçe anlam, yapı, söz varlığı bakımından tarihsel birçok evreden geçip günümüze ulaşmıştır. Bu da onu içinde toplumsal, tarihsel, düşünsel, sosyal yaşanmışlıklar barındıran bir konuma getirmiştir.

Yazıcı Okuyan (2012: 35) bir dilin temel söz varlığının içinde bilim, teknik, sanat ve zanaat alanlarının kavramları olan terimlerin, deyimlerin, ikilemelerin, atasözlerin ve kalıp sözlerin yer aldığını belirtmektedir. Yani dili gerek kültürü gerek kullanım alanları gerekse ifade zenginliği açısından temsil eder güçtedir. Aksan (2006) Türkçenin söz varlığının anlam bakımından ne denli güçlü olduğunu belirtmiştir. Bunun anlaşılmasının yolunun da Türkçenin kavramlar dünyasına bakmak olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda Türkçede çok sayıda kavramı karşılayabilecek çok katmanlı, somut, soyut söz varlığı unsurlarının mevcudiyetinden söz edilebilir.

Söz varlığı milletlerin kültüründen izler taşımaktadır. “Yalnızca bir dile özgü gelişigüzel sıralanarak oluşturulan sesler ve göstergeler bu oluşumu sağlıklı yansıtmayacaktır. Dildeki söz varlığı, ait olunan kültürün dilde ve düşüncede var olan her şeyini yansıtır” (Bulundu, 2022: 65). Türk milletini her yönüyle anlamak için söz varlığına bakmak yol gösterici olacaktır.

D. Yabancı Dil Öğretiminde Dil ve Kültür İlişkisi

Özkan (2010: 82) dildeki anlatım biçimlerine bakıldığında bir milletin çağlar boyunca yaşadığı bütün duygu, düşünce ve hayallerinin yansımalarının bulunduğunu belirtmiştir. Dilin bir milletin hayatının aynası, millî kültürün temeli olduğunu dile getirmiştir. Bu doğrultuda dilin, yaşamın her alanına nüfuz eden bir yapıda olduğu görülmektedir. Dil sayesinde toplumun alışkanlıkları, davranış biçimleri, tarzı, tavrı, değerleri kestirilmektedir.

Bireyler, yabancı bir dili öğrenirken eş zamanlı olarak o toplumun kültürünü de çözümlenmektedir. Öğrenilen dilin toplumundaki bireylerin kendi içlerindeki anlaşma sistemlerini anlamak, hedef dili öğrenmenin gerekliliğidir. Yılmaz (2018: 61) dil ile kültür arasındaki yakın ilişkiden söz etmektedir. Hedef dile hâkim olmanın yolunun hedef kültüre egemen olmaktan geçtiğini anlatmıştır.

Yabancı dil öğretiminde hedef dilde anlatım yeterliğine sahip olmak, etkin iletişimi gerçekleştirmek, tüm dilsel becerileri aynı anda kullanabilmek öğrenciden beklenen kazanımlardandır. Bu türden bir yetkinliğin sağlanması için de dilin beslendiği kültürün anlaşılması gerekmektedir. “Yabancı bir dili öğrenmek demek o dilin dil bilgisini bilmenin yanında hangi durumlarda dilin hangi yapı ve sözcüklerinin de kullanılacağını bilmek demek olan iletişimsel beceriye de sahip olmak demektir. İletişimsel beceriyi kazanabilmek ise öğrenilen dilin kültürünü bilmekle olur” (Boylu, 2014: 20). Toplumun yaşayışını, inançlarını, gelenek ve göreneklerini, düşünce yapısını, tüketip ürettiklerini, eylemlerini, anlaşma biçimini idrak etmek iletişim sürecinin rahat ilerlemesini sağlamaktadır.

Avrupa’da mevcut dillerin öğretimine yönelik hazırlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2008) Avrupa’nın çok uluslu ve çok kültürlü yapısına dayanarak oluşturulmuş bir kılavuzdur. Avrupa dillerinin öğretilmesinin yanında uluslarının arasındaki iletişimi kolaylaştırmak ve çeşitlilik gösteren kültürlerinin anlaşılmasını sağlamak, temel amaçları arasındadır. Kılavuzun her basamağında dilin kültürle ilişkisine değinilmekte ve iki kavramın dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Başvuru Metni, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de kullanılmakta ve otorite olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda dil öğretimiyle birlikte kültürün verilmesi konusu, Türkçe öğretiminde bir kıstas olarak kabul edilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu coğrafyaya ait kültürel unsurların verilmesi, öğrenci tarafından hem milletin hem dilin özellikleri hakkında çıkarım yapılmasını sağlamaktadır. Böylelikle dil öğrenimi kolaylaşmakta, etkin iletişimin önü açılmaktadır. Fişekçioğlu (2019: 873) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürünün yer almasının sadece kültürel değerlerin tanınması anlamında değil, aynı zamanda öğrenenin dört dil becerisinde kazanımsal ve söylemsel yeterliğe ulaşması anlamında da oldukça önemli olduğunu belirtmiştir.

E. Yabancı Dil Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Yeri

Atasözü ve deyim birimleri yabancı dil öğretiminde, hedef dilin kültürünün algılanmasında önemli rol üstlenmektedir. Çünkü atasözleri ve deyimler tarihsel süreçlerle birikip yayılmış dolayısıyla toplumun kültürüyle iç içe geçmiştir.

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının ne denli önemli olduğu düşünüldüğünde atasözleri ve deyim öğretiminin gerekliliği de anlaşılmaktadır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2008: 114) deyim ve atasözlerinin sosyodilsel bir yeterlik olduğu belirtilmiştir. “Sosyo-dilsel bakış açısından dil; kültürel araç ve bir topluluğun anlama yolu olarak kabul edilir ve bir disiplinde öğrenme o disiplinin kullandığı dilin normlarını bilmeyi ve kullanmayı gerektirir” (Kaya ve Kılıç, 2010: 116). Bu bağlamda bir ulusun iletişim ve anlaşma sistemini destekleyen dil öğeleri olarak atasözleri ve deyimler, dil öğrencilerine sosyodilsel yeterliği de sağlamaktadır. Dolayısıyla toplumun dilini öğrenmek isteyen bireylerin bu sistem içinde kendilerine bir yer edinebilmeleri, atasözü ve deyimleri öğrenmeleriyle mümkündür.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (2008: 114) deyim ve atasözlerinin öğrenimine ilişkin seviyelendirilmiş yeterliklerden bahsedilmiştir. Buna göre, A1 düzeyindeki dil kullanıcılarının temel, basit ve somut deyimleri öğrenebilme; A2 düzeyindeki dil kullanıcılarının aile, çevre, iş kavramlarıyla ilişkili deyimleri anlayabilme yeterlikleri belirtilmiştir. B1 seviyesindeki dil kullanıcılarının deyimleri güç de olsa anlayabilme; B2 dil düzeyi için deyimsele kullanımları anlayabilme ve kontrolü sağlayabilme yeterliği belirtilmektedir. C1 ve C2 dil kullanıcılarının ise sosyodilsel yetkinliğe tam olarak eriştiğini; deyim, atasözlerini anlama ve anlatma becerisinde yeterliğe sahip olduğunu ifade etmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni açıklamaları doğrultusunda deyimlerin tüm seviyelerde öğretilmesi gerekmektedir. Bu dil birimlerinin hangilerinin, ne kadarının öğretilmesi ise şu ifadelerle açıklanmıştır: “Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenlerin, hangi atasözü, kalıp sözler ve deyimleri anlamaları, sosyolojik açıdan değerlendirmeleri, kullanmaları gerektiğini göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler” (s: 99). Bu bağlamda atasözü ve deyimlerin dil seviyelerine uygun biçimde, bilinçle ve özenle aktarılması gerekmektedir.

Sonuç olarak yabancı dil öğretiminde atasözü ve deyimlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilir eylem dökülmesi hem kültürel hem dilsel yetkinliğe erişmenin anahtarıdır.

F. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Atasözü ve Deyim Öğretimi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin toplumsal iletişimini doğru bir biçimde iletmesi için hangi durumlarda hangi ifadelerin kullanıldığını bilmesi gerekmektedir. Aksi hâlde iletişimde kopukluklar meydana gelmekte, birey topluma giderek yabancılaşmaktadır. Bu türden sorunlara yol açmamak adına Türkçenin söz varlığı unsurlarının üzerinde önemle durulması, doğru bir biçimde aktarılması gerekmektedir. Ancak Türkçe öğrencileri söz varlığı içindeki soyut anlamlı sözcükleri, söz öbeklerini, kalıplaşmış ifadeleri anlamakta zorlanmaktadırlar. Bunun nedeni öğrencilerin ilk kez duydukları veya gördükleri dilsel parçaları, ilk anlamıyla algılamalarıdır. Bu bağlamda derin anlamlı, mecaz içeriklere sahip, soyut kavramları çağrıştıran atasözü ve deyimlerin anlaşılmasında da sorunlar oluşmaktadır. Literatürde atasözü ve deyimlerin öğrenme gücü birçok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir (Dalak 2017; Keray Dinçel ve Savur, 2019; Tekin, 2019; Sezen, 2020). Bu bağlamda atasözü ve deyim öğretimi yabancı dil öğretim ilkelerine bağlı kalınarak, yöntem ve teknikler çeşitlendirilerek gerçekleştirilmelidir.

Atasözü ve deyimlerin öğretiminde dil seviyelerinin gözetilmesi önemlidir. AOÇM (Avrupa Ortak Başvuru Metni) doğrultusunda deyim öğretimi tüm dil seviyelerinde yapılmalıdır. “Atasözü öğretiminde kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa ilkeleri izlenmelidir. Atasözü öğretimi için A1 erken bir seviyedir. A1 kurunda öğrenilen sözcükleri barındıran atasözleri A2 kurunda aktarılmalıdır” (Çelik, 2019: 152-153). Bu doğrultuda dikkat edilmesi gereken nokta atasözü ve deyimlerin somut anlamlı olanlarının başlangıç seviyesinde verilmesidir. Seviye ilerledikçe soyut ve mecaz anlamlı olanlara geçilmesi gereklidir.

Atasözü ve deyimler durumlara ve olaylara özgü oluşmuş dilsel yapılardır. Bu nedenle cümlesel ve metinsel bağlamlar içinde aktarılmalıdır. Gürel’e (2022: 22) göre yeni bir dil öğrenmekte olan bireylerin deyimleri sözlük anlamlarıyla değil, doğal ve gerçek iletişim ortamlarında, bağlam içerisinde görmeleri ve keşfetmeleri sağlanmalıdır. Böylelikle öğrenci karşılaştığı durumlara ilişkin tepkileri anlayabilir, yeri geldiğinde bağlamsal düşünme yoluyla deyimlerden yararlanabilir.

Günlük dilde sıkça kullanılan atasözü ve deyimlerin öğretilmesine öncelik verilmedi. Bu amaçla öğretim planlaması yapılırken aktarılacak atasözleri ve deyimlerin seçimi ve listelenmesi neyin, ne kadar öğretileceği hakkında fikir sahibi olmaya yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğrenenin duyduğu ifadelerle kulak dolgunluğu yaratmaktadır. “Deyimleri anlama ve öğrenme süreçlerini etkileyen değişkenler dikkate alındığında, deyim öğretiminin başlangıç seviyesinde mecazi anlamları düz anlamlarına yakın ve sözdizimsel olarak donmuş olan deyimlerin seçilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır” (Güneş, 2009: 13). Bunun için alanda yapılmış ve yapılacak sıklık çalışmaları yol gösterici olabilir.

Sınıf içi öğretimde atasözü ve deyimleri öğretirken etkinliklerden yararlanmak, öğretimin kalitesini ve öğrenmenin kalıcılığını arttırıcı bir unsurdur. Bu doğrultuda deyimler aktarılırken öğrencilerden konuşma, yazma, soru-cevap gibi iletişimsel etkinlikler istenmelidir.

Literatürde ders kitaplarının atasözü ve deyimlere yer verme durumu tartışılan bir konudur. Bu dilsel öğelerin kitaplarda sınırlı sayıda ve sınırlı öğretim teknikleriyle verildiği, alan araştırmacıları tarafından vurgulanmaktadır (Demir Atalay 2015; Tsintsabadze, 2016; Gürel, 2022). Oysaki atasözü ve deyimlerin iletişimsel, dilsel, kültürel yeterliğe ulaştırmadaki önemi büyüktür. Bu nedenle alanda atasözü ve deyim öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar alana büyük ölçüde katkı sağlamaktadır.

G. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Atasözü ve Deyim Öğretim Çalışmaları

İlgili alanyazın taraması sonucunda atasözü ve deyim öğretimine ilişkin yapılan bilimsel çalışmaların son yıllarda yaygınlaştığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı ders kitapları incelemesi ve teorik boyuttayken çoğunluğu sınıf içi uygulamaları ve etkinliklerine yöneliktir. Bu anlamda geliştirilen birçok öğretim modeli ve tekniği bulunmaktadır. Çalışmaların doktora tezi, yüksek lisans tezleri ve makaleler olmak üzere yayın çeşitliliği bakımından zengin olduğu görülmektedir.

1. Ders Kitaplarının İncelenmesi

Alan araştırmacıları tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları incelenmiş, kitapların atasözü ve deyimlere yer verme durumları ele alınmıştır (Akpınar, 2010; Özkan, 2017; Barcın, 2018; Erdoğan, 2019; Gün ve İkizçınar, 2019; Koparıcı, 2019). Yılmaz Atagül (2015) Türkçe öğreticileri üzerinde yürüttüğü çalışmasıyla atasözü ve deyimlerin kullanım sıklıklarını saptamıştır. Tekin (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarını incelemiş, bu kaynaklardaki atasözü ve deyim öğretim stratejilerini belirlemiştir. Demirtaş (2021) yine Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ders kitaplarındaki atasözü ve deyim varlığını karşılaştırmalı olarak incelemiş, bunların kültür aktarımına etkisini değerlendirmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra sınıf içi öğretimini destekleyici ek materyal ve etkinlikler de alanyazında öne çıkmaktadır.

2. Dizilerle Öğretim

Yılmaz Atagül (2016) doktora tezinde dizilerin ve hikâyelerin atasözü ve deyim öğretiminde kullanımına yönelik uygulama çalışması yürütmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde dizilerle ve hikâyelerle öğretim modelinin başarıyı artırmadaki etkililiğini belirlemiştir.

Kaya (2018) yüksek lisans tezinde, Türk dizilerindeki deyimlerin kullanım sıklığını belirlemiştir. Bu sayede öğretim aşamasında hangi deyimlerin öğretilmesi gerektiğine ışık tutmuştur.

Kimi araştırmacılar tarafından yüksek lisans tezlerinde atasözü ve deyimlerin öğretiminde Türk dizilerini kullanmanın öğrenci başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Aydemir, 2019; Sezen, 2020). Yapılan sınıf içi etkinlik çalışmalarında bu söz varlığı unsurlarının iyi derecede anlaşıldığı saptanmıştır.

3. Dilsel Karşılaştırmayla Öğretim

Bazı araştırmacılar tarafından yüksek lisans tezlerinde, atasözü ve deyim öğretiminde dilsel karşılaştırma ve benzerliklerin kullanılabilirliği ortaya koyulmuştur (Mutlu, 2016; Shirazi, 2018; Amin, 2020; Ioannidi, 2020; Dehcheshmeh, 2021). Türkçe ve diğer dillerdeki benzer atasözü ve deyimler

belirlenmiş, öğrenimin kaynak dilde düşünme yöntemiyle gerçekleştirilebileceği savunulmuştur.

4. Metinlerle Öğretim

Şalvarlı (2010) yüksek lisans tezinde, deyimlerin öğretiminde edebî metinlerden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla Cahit Uçuk ve Mevlana'nın eserindeki deyimleri belirlemiştir. Ayrıca Türkçede mevcut kurallı deyimleri incelemiştir. Gürel (2020) yüksek lisans tezinde, Türkçe öğrencileri için deyimlerin ortaya çıkış hikâyeleri üzerinden çeşitli metinler oluşturup etkinlikler hazırlamıştır.

5. Sınıflandırma Yoluyla Öğretim

Tsintsabadze (2016) yüksek lisans tezinde, üst ve ön sözcüklerini içeren birbirine yakın görünümlü deyimleri biçimsel ve anlamsal özelliklerine, kullanım alanlarına göre çözümlenmiştir. Sınıflandırılmış deyimlerin öğretimde kolaylık sağlayacağını belirtmiştir. Acar (2019) yüksek lisans tezinde, içinde aile kavramı geçen atasözü ve deyimleri sınıflandırmıştır ve belirlediği deyimleri öğrenciler üzerinde uygulamaya dökmüştür. Buna göre sınıflandırılan deyimlerin etkinliklerle öğretiminin başarılı sonuçlar doğurduğunu gözlemlemiştir.

6. İletişimsel Yaklaşımla Öğretim

Dalak (2017) yüksek lisans tezinde, iletişimsel yaklaşımla hazırlanmış ders programının deyim öğretimindeki başarısını test etmiştir. Bu amaçla iletişimsel becerileri geliştirmeye yönelik oyunlar, bulmacalar, metinler hazırlamış ve Türkçe öğrencileri üzerinde uygulama yürütmüştür. Çalışmasında öğrenci başarısının arttığını gözlemlemiştir.

7. Şarkılarla Öğretim

Artuç (2013) makalesinde, atasözü ve deyim öğretiminde Barış Manço şarkılarının kullanılabilirliğinden söz etmiştir. Barış Manço şarkılarındaki atasözü ve deyimleri belirlemiştir. Tüm (2017) makalesinde, türkülerin deyimler bakımından zengin içeriklere sahip olduğunu vurgulamıştır. Çalışmasında düğün temalı türkülerin içindeki atasözü ve deyimlere yönelik etkinlikler geliştirmiştir. Dinçel ve Savur (2019) makalesinde, atasözü ve deyim öğretiminde şarkıların

önemli rolü olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Tarkan şarkılarındaki atasözü ve deyimleri belirleyerek şarkıların atasözü ve deyimler bakımından zengin içeriklere sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

8. Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Yoluyla Öğretim

Yılmaz (2018) makalesinde, tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemiyle deyimlerin öğretimini sağlamıştır. Süreç temelli öğretimi gözeterek oluşturduğu ders programı çerçevesinde, Türkçe öğrencilerine performans ve etkinliklere dayalı görevler vermiştir. Çalışmasında deyim öğrenmedeki başarıyı ve sınıf ortamındaki öğrenci aktifliğini ortaya koymuştur.

9. Bağlamsal Yolla Öğretim

Özdemir vd. (2017) makalelerinde, deyimleri bağlamsal yolla oluşturulmuş iki farklı teknikle hedef kitleye uygulamıştır. İşitsel-görsel teknik ve metinler yoluyla aktardıkları deyimlerde, başarının metinler yoluyla öğretimde olumlu olduğunu saptamışlardır. Gün vd. (2022) makalelerinde, deyimlerin bağlama uygun bir şekilde öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Deyimlerin doğru kullanım alanlarıyla verilmesinden yola çıkarak belirledikleri deyimleri çalışma kâğıtlarına dönüştürmüşlerdir.

Alanyazın taraması ışığında görülmektedir ki geliştirilen teknik ve modeller bireylerin bilişsel özelliklerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına uygun niteliktedir. Bu doğrultuda Türk dilinin şarkılarından, türkülerinden, edebî metinlerinden, yapısal özelliklerinden, kullanım alanlarından yararlanılmıştır. Bu durum eğitimin çok yönlü olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu türden teknik ve modellerin geliştirilmesi alana büyük katkı sağlamakla birlikte sınıf içinde kullanılması durumunda da eğitim sürecini verimli kılmaktadır.

H. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarına bağımlı ve tekdüze gerçekleştirilen geleneksel öğretim modelinin öğrenmeyi geciktirici ve rutin hale getirici özellikte olduğu uzun yıllar boyunca söylenegelmektedir. Günümüzde öğretim uygulamaları, geliştirilmiş teknik ve modeller aracılığıyla gerçekleşmekte; sınıf ortamları farklı türden materyallerle donatılıp

düzenlenmektedir. Bu durum öğretimin niteliğini arttırmakta, öğrenmeyi kolaylaştırmakta, farklı zekâ türlerine hitap etmekte ve öğrenmeyi keyifli hale getirmektedir. Özellikle görsel materyaller Türkçenin yabancı dil öğretiminde büyük öneme sahiptir. Çünkü görsel materyaller, dilsel birimlerin ve kültürün hedef dilden sapmadan kolayca aktarılmasında köprü görevi görmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin dilsel, bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. “Görsellerle zihinsel görüntüler oluşturmak ve bazı olayları zihinde canlandırmak daha kolaydır. Bu nedenle öğrencilere çeşitli görsellere bakma, inceleme ve okuma fırsatı verilmesi eğitim öğretim açısından büyük önem taşımaktadır” (Güneş, 2013: 2).

Görsel materyaller, öğrencinin konuşma becerisinde pratik yapmasına olanak vermektedir. Bir şekli veya resmi anlatması istenen öğrenci, temel iletişim becerilerinden konuşmayı açığa çıkarmaktadır. Aynı zamanda sınıf arkadaşlarının onu dinlemesi de kendiliğinden meydana gelmektedir. Böylelikle sınıf içinde sosyal bir iletişim ortamı oluşturulmaktadır.

Görsel materyaller yorumlama, analiz etme, değerlendirme, düşünceyi ifade edebilme gibi eğitsel durumları da beraberinde getirmektedir. Bu sayede öğrenenler yeni bakış açıları kazanmakta, dile dair çıkarımda bulunmaktadır.

Görsel materyaller sözcük öğretimi açısından da oldukça yararlıdır. Ders anlatımının hedef dilde gerçekleştirildiğini düşündüğümüzde kullanılacak bir fotoğraf veya resim hem öğretici hem öğrenen açısından kolaylık sağlamaktadır. Duman (2013: 5) Türkçe öğretiminde görsel materyal kullanımına ilişkin yaptığı kapsamlı çalışmasında öğretmenlerin dersten önce hazırladıkları materyaller sayesinde ders esnasında yanlış anlamaların önüne geçebileceklerinden bahsetmektedir. Ayrıca zamandan tasarruf ve kolaylık sağlanacağı üzerinde durmuştur. Böylelikle öğrenenler ana diline odaklanmadan seri bir şekilde gösterileni çözümleyebilecektir.

Görsel materyaller anlatılması güç, soyut anlamlı sözcükleri veya ifadeleri de indirgemektedir. Bu durum öğrenenin rahat biçimde anlayabileceği bir ders ortamı yaratmaktadır. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapmakta olan okutmanlar ve öğretim görevlilerinin, Türkçenin öğretiminde görsellikten yararlanmaları soyut bir kavram olan dilin somutluğa yaklaşmasında etkili

olacaktır” (Tunçel, 2013: 1121). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde somutlaştırılmış örneklerin kolay öğrenme açısından etkililiği de öğretmenler tarafından bilinmektedir.

Elbette görsel materyallerin seçimi, kullanım yerleri, özellikleri etkili aktarım için son derece önemlidir. Materyallerin gerçek anlamda verimli ve yararlı olması için birtakım hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Başaran (2013: 376-377) öncelikli olarak görsel materyallerin her durumda değil, yeri geldiğinde kullanılmasının verimlilik sağlayacağını vurgulamaktadır. Ön plana çıkan unsurun görselden ziyade konu olması gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada materyalin eğitsel yönü öne çıkacaktır. Görsellerin iletileri, kişilere göre değişkenlik gösterebilir. Bireysel etmenlere dikkat edilmelidir. Elbette ki görsellerin biçimsel olarak kalitesi oldukça önemlidir. Görsellerin kimi zaman edebî anlama sahip olması da eğitim açısından gerekli kriterlerdendir. Görseller oluşturulurken amaçtan saptırılmamalıdır. Ne anlatmak, ne açığa çıkarılmak isteniyorsa ona göre düzelenmelidir. Görsellerden yeteri kadar verim almak için de öğrenenlere işlevleri hakkında bilgilendirme yapılması, öğrenene rehberlik edilmesi faydalıdır.

Görsel materyallerin ders esnasında kullanımı öğrencinin dikkatini çekmeye, derse odaklanmasına yardımcı olmaktadır. Aslan ve Adem’e (2010: 66) göre öğretimde yapılan görsel etkinlikler öğrencileri dinlendirmekte kaybolan veya azalan motivasyonu hareket geçirip canlandırmaktadır. Sınıf ortamında tahtaya yansıtılan bir görsel, öğrenciyi fiziksel ve zihinsel olarak aktif tutmaktadır.

Görsel materyallerin kullanım sıklığı, sahip olduğu özellikler, materyaller aracılığıyla hangi konuların aktarılacağı, ne tür etkinliklerin yapılacağı dikkat edilmesi gereken hususlardandır. Doğru bir biçimde ve yerinde kullanıldığında görsel materyallerin öğrenmedeki etkisi olumlu yönde olacaktır.

İ. Çoklu Ortamda Yabancı Dil Öğretimi

Gelişen ve değişen dünyamızın gereklerine uygun olarak eğitim öğretim alanında da yeniliklere gidilmesi kaçınılmazdır. Teknolojik ilerlemelere paralel olarak öğrenme ortamları ve biçimleri de güncellenmektedir. Çünkü dil

öğretiminde öğrenenin zekâ türü, ilgisi, ihtiyaçları ve seviyesi öğretimin çeşitlenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretim yöntem ve tekniklerinin teknolojiyle harmanlanması oldukça önemlidir. Standart ve geleneksel öğretim yöntemleri artık geçmişte kalmış, teknolojik ilerlemelere uygun olarak öğrenme yöntem ve tekniklerine bilgisayar, internet, akıllı sistemler gibi multimedya araçları dâhil olmuştur. “Çoklu ortam, bilgisayar ekranlarında metin, grafik ve animasyonların bir arada kullanılması ve belki de bunların işitsel bir boyut ile tamamlanması anlamı taşımaktadır” (Dwyer, 1998: 3). Çoklu ortam, öğrenme-öğretme sürecinde tekstleri; bilişim teknolojileri aracılığıyla diyagram, şekil, video, canlandırma, ses gibi formatlarla birleştirerek öğrenenlerin etkinleşmesini sağlayan eğitsel tasarımlardır (Özerbaş ve Yalçınkaya, 2018: 2). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde düz bir metin veya anlatıma bağlı öğrenme sürecindeki kısıtlılık, öğrenenin daha aktif rol alabileceği bir sisteme dönüşmektedir. “Teknolojik temelli araç ve gereçler, öğrenenin iç ve dış uyarıcılarını daha etkin biçimde harekete geçirir; öğrenme araç ve gerecini somutlaştırır; ses, görüntü ve hareket ile gerçek yaşam deneyimleri sunar” (Ülker, 2021: 238). Yabancı dil öğretiminde iletişimin ön planda tutulduğu bir öğrenme modeli benimsendiğine göre öğrencilere yaşama dair gerçek verileri sunmak çoklu ortamın en büyük avantajıdır. Eğitim içeriklerinin ve materyallerinin de çoklu ortama uygun biçimde düzenlenmesi yabancı dil öğretiminin gelişimi ve niteliği açısından önemlidir.

Yabancı dil öğreniminde gün geçtikçe mekân ve zaman sınırlılığı ortadan kalkmaktadır. Dünyanın herhangi bir yerindeki birey istediği dili, istediği zaman çoklu ortam sayesinde öğrenebilmektedir. Videoların, şarkıların, sosyal medya platformlarının, Web 2.0 uygulamalarının evrensel özelliklerinden yararlanarak hızlı bir biçimde öğrenme gerçekleştirilmektedir. Bu durum çoklu ortamın bilgiye ulaştırmadaki kolaylaştırıcı özelliğini kanıtlamaktadır. Aynı zamanda öğrenmelerin bağımsızlaşmasının yolunu açmaktadır.

Dil öğretiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesi noktasında da çoklu ortamın yararları bulunmaktadır. Dedebe (2014) çalışmasında dinleme öğretiminin çoklu öğrenme ortamlarıyla yapılmasının öğrencinin dinleme sürecindeki aktivitesini artırdığını, öğrencinin seviyesine uygun olmayan metinleri farklı ortamlardaki sunumlarda seviyeye uygun hâle getirdiğini

belirtmiştir. Gökçe (2021: 309) çoklu ortam araçlarının etkileşimli sınıf ortamlarında kullanılabilirliğine dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda sosyal medya ve elektronik yazma çalışmalarının öğrencilerin zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirerek yazılı anlatımını güçlendireceğini belirtmiştir. Ayrıca sınıf içinde konuşma becerisinin gelişimi için de çoklu ortam etkinliklerinden yararlanmak oldukça verimlidir. Dinleme çalışmalarının ardından doğru sesletim çalışmaları yaptırılması, izletilen bir videonun durdurulup konuşma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sınıf içi aktivitelerine örnektir. Bireysel öğrenmelerde ise dil değişim programlarından, sesli mesajlaşmalardan yararlanılmaktadır.

Literatürde bazı araştırmacılar tarafından çoklu ortam kullanımının yabancı dil öğretiminde motivasyonu da arttırdığı saptanmıştır (Vural Özkip, 2009; Ağca, 2012; Tatlı ve Aksoy, 2017, Pürbudak ve Usta, 2019). Zira yabancı dil öğrenmedeki önemli etkenlerden biri motivasyondur. Motivasyonu düşük bireylerde özgüven sorunları, dile karşı olumsuz tutum, temel dil becerilerinde eksiklik görülebilir. Bu bağlamda öğreneni motive eden, onları güdüleyen, ilgilerini canlı tutacak çoklu ortam içeriklerinin kullanılması dil öğretiminin öncelikleri arasında olmalıdır.

Çoklu ortamın sunduğu imkânlardan yararlanmak, eğitimin niteliğini arttırmakta ve çağın gereklerine uygun öğrenme ortamları yaratmaktadır. Çoklu ortam sayesinde öğrenim bağımsız bir özellik kazanmakta, sınıf ortamları ise yeniden yapılandırılmaktadır. Bu durum eğitimin tek boyutlu bir sistem olmadığını, daimî geliştiğini göstermektedir.

J. Hareketli Resimler (GIF)

Günümüzde dijital yenilikler giderek gelişmekte, bu gelişmelere bağlı olarak teknolojik içerikler ve tasarımlar da farklılaşmaktadır. İfade edilmek istenen her ne ise tek bir sembol veya fotoğrafla karşılanmaktadır. Son dönemde GIF (Graphics Interchange Format) olarak bilinen hareketli resimler de dijital platformlarda sıkça rastlanan görsellerdendir. Hareketli resimler çoğunlukla süreklilik gösteren eylemleri göstermek için kullanılmaktadır ve sosyal platformlarda sıklıkla tercih edilen anlatım kısaltmalarıdır. Literatürde GIF (Hareketli Resimler) hemen hemen aynı şekilde tanımlanıp açıklanmıştır:

GIF tipik olarak kısa, sessiz, döngüsel, adsız, hareketli görüntülerdir (Altıntaş vd., 2017: 1113).

Yapısı genellikle birkaç saniyeden oluşan ve bir döngü olarak tekrar eden hareketli resim veya kısa film olarak tarif edilebilir (Akcaoğlu, 2018: 575-576).

GIF'ler (grafik değişim formatı görüntüleri) gibi animasyonlu görüntüler, oldukça popülerdir; özellikle çeşitli hikâyeleri paylaşmak, olayları özetlemek ve ifade etmek için kullanılmaktadır (Mujtaba, Lee, Kim, Ryu, 2020).

GIF'ler tekrar tekrar oynatılabilen, bir döngü içinde eylemleri belirten resimlerdir (Erdem, 2015: 20).

Tanımlamalardan hareketle GIF'lerin eylemleri vurgulayıcı yönünün ön planda olduğu görülmektedir. GIF'lerin hareketli yapısına dayanarak belli bir süre içinde gerçekleşen olayları yansıtabildiği söylenebilir. Bu durum, görseli okuyanların olayları kısa sürede algılamasına yardımcı olmaktadır. “Basılı mecralarda yer alan durağan görseller, anlatıyı güçlendiren ve tamamlayan önemli araçlar olsalar da, görsellerin hareketlendirilmesi veya gif olarak döngüsel hareket içeren sürümlerinin üretilmesi, okuyucunun ilgisini çekerek içeriğin daha etkileyici hale gelmesini sağlamaktadır” (Gökçen, 2020: 26). Bu durumda hareketlilik arz eden materyallere odaklanması eğitim öğretimde algıyı genişletmektedir.

Altıntaş vd. (2017) eğitimde kullanılan GIF'lerin konuya ve amaca uygun oluşturulduğu, biçimsel ve içerik özelliklerinin iyi yapılandırıldığı takdirde etkili olacağını belirtmiştir.

GIF'ler büyük metinlerin izole parçaları olduğu için çok anlamlıdır (Miltner ve Highfield, 2017: 2). Bu bağlamda özet içerikler için kullanılabilen; anlamı derinlik içeren, uzun metinlere yayılan konuları sıkıştırabilmektedir.

Bülbül ve İlgün (2015) çalışmalarında eğitimde kullanılacak GIF'lerin özelliklerini aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- GIF'lerin içerdiği bilginin doğru ve tam olması,
- Sıralamanın yanlış olmaması,
- İçeriğin bilindik bağlamda verilmesi,

- Akılda kalıcı olması,
- Her duruma uygun bir yapıda sunulmasıdır.

GIF'lerin görsel özelliklerinin ise net olması, amacının olması, ilgi çekici, renkli, gereksiz çizimlerden uzak, üç boyutlu çizimleri de kapsayan dengeli olması gereğini belirtmiştir (Bülbül ve İlgün, 2015: 35).

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, deseni, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, deneysel desenin uygulama aşamaları ile verilerin analizi açıklanmaktadır.

A. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desene tasarlanmıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu desene göre denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar edilir (Büyüköztürk vd. 2020, s: 212).

Bağımlı değişken araştırmacının bireyler ya da gruplar arası değişkenliğini incelediği değişken, çözmeye odaklandığı problemdir. Bağımsız değişken olası neden, bağımlı değişken ise olası sonuçtur. Bağımsız değişken, bağımlı değişkeni etkiler (Büyüköztürk vd. 2020, s: 61). Buna göre bu araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin başarıyken bağımsız değişkeni hareketli resimlerle öğretim tekniğidir.

Araştırmada deneysel desen yoluyla hareketli resimlerin atasözü ve deyim öğretimindeki başarıları ölçülmüştür. Uygulama öncesinde deney (20) ve kontrol (20) gruplarına araştırmacı tarafından hazırlanan “Atasözleri ve Deyimler Başarı Testi” ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere hareketli resimlerle 8 haftalık deyim ve atasözü öğretimi yapılırken kontrol grubuna geleneksel yöntemle ders anlatılmıştır. Başarı düzeylerini belirlemek amacıyla ön test olarak uygulanan başarı testi, uygulamanın sonunda son test olarak yeniden uygulanmıştır.

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul’da özel bir üniversitenin TÖMER biriminde eğitim alan uluslararası öğrencilerdir. 2021-2022 eğitim öğretim bahar döneminde B1 seviyesinde Türkçe öğrenmekte olan 40 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu, 20 deney ve 20 kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Aşağıda deney ve kontrol gruplarına ait cinsiyet tablosu yer almaktadır:

Çizelge 1. Cinsiyete ve Gruba Göre Dağılım Tablosu

| Grup | Erkek n(%) | Kadın n(%) | Toplam |
|---------|---------------|---------------|--------|
| Deney | 8(40) | 12(60) | 20 |
| Kontrol | 8(40) | 12(60) | 20 |

Çizelge 1’de deney ve kontrol grubundaki kadın ve erkek öğrenci sayıları eşit olarak elde edilmiştir. Her iki grupta da kadın öğrencilerin %60 oranla ağırlıkta olduğu görülmektedir. Hem deney ve hem kontrol gruplarında erkeklerin ve kadınların dağılımı eşittir.

A. Veri Toplama Aracı

Çalışmaya yönelik ön test ve son test olarak kullanılmak üzere araştırmacı tarafından “Atasözleri ve Deyimler Başarı Testi” geliştirilmiştir. Testin taslak planı oluşturulduktan sonra 20 soruluk bir test için toplamda 58 adet atasözü ve deyim yeterliliği uygun görülmüştür. Söz konusu testteki toplam 58 atasözü ve deyim *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe*, *Yedi İklim Türkçe*, *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarından derlenmiştir. Aşağıda atasözü ve deyimlerin hangi kitaplardan derlendiği tablolştırılmıştır:

Çizelge 2. Ders Kitaplarındaki Atasözleri ve Deyimlerin Belirlenmesi

| Atasözü veya Deyim | İstanbul | Yedi İklim | Yeni Hitit |
|--|----------|------------|------------|
| Acele eden ecele gider. | | ü | |
| Akıllı köprü arayınca dek deli suyu geçer. | | | ü |
| Aklını çelmek | | | ü |
| Altını üstüne getirmek | | | ü |
| Aslan yattığı yerden belli olur. | | ü | |
| Başı sıkışmak | ü | | |
| Başının etini yemek | ü | | |
| Burnunda tütmek | | | ü |
| Can atmak | ü | | |
| Can boğazdan gelir. | ü | | |
| Can kulağıyla dinlemek | | ü | |
| Canı sıkılmak | ü | | |
| Dalga geçmek | | | ü |
| Dayak yemek | | | ü |
| Denize düşen yılanı sarılır. | | ü | |
| Dikkat çekmek | ü | | |
| Dizini dövmek | ü | | |
| Dolup taşmak | | | ü |
| Dört gözle beklemek | ü | | |
| Elde etmek | | ü | |
| Eli ayağına dolaşmak | | ü | |
| Emek olmadan yemek olmaz. | ü | | |
| Emek vermek | | ü | |
| Gönlünü yapmak | ü | | |
| Göz atmak | | | ü |
| Göz gözü görmemek | ü | | |
| Gözden geçirmek | | ü | |
| Gözlerine inanmamak | ü | | |
| Gözünü almak | | ü | |
| Gözünü ayırmamak | | ü | |
| Gözünün önünden geçmek | ü | | |
| Günlük tutmak | ü | | |
| Hatırını sormak | ü | | |
| Hayat vermek | ü | | |
| Hayata atılmak | | | ü |
| Haydan gelen huya gider. | | ü | |
| Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır. | ü | | |
| Hoşuna gitmek | | | ü |
| İç çekmek | | | ü |
| İdare etmek | | ü | |
| İletişim kurmak | | | ü |
| İmdadına yetişmek | | | ü |
| İple çekmek | ü | | |
| İş başa düşmek | ü | | |
| İşleyen demir pas tutmaz. | ü | | |
| Kafa yormak | | | ü |
| Kan ter içinde kalmak | | ü | |
| Kendini kaybetmek | | ü | |
| Önüne geçmek | | ü | |
| Peşinden koşmak | | ü | |
| Soluğu bir yerde almak | ü | | |
| Son pişmanlık fayda etmez | ü | | |
| Sona ermek | | ü | |
| Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer. | ü | | |
| Şifayı kapmak | ü | | |
| Tadını çıkarmak | | ü | |
| Yakasına yapışmak | ü | | |
| Zarar görmek | | ü | |
| Toplam | 26 | 18 | 14 |

Çizelge 2’de ders kitaplarından 11 adet atasözü ve 47 adet deyim derlemesi yapılmıştır. B1 düzeyi ders kitaplarındaki deyim sayısının atasözü sayısından

fazla olması sebebiyle tabloda deyimlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. *İstanbul* kitabından 26 adet, *Yedi İklim* kitabından 18 adet, *Yeni Hitit* kitabından 14 adet atasözü ve deyim derlemesi yapılarak toplamda 58 adet atasözü ve deyim hareketli resimler biçimde tasarlanmıştır. Hareketli resimler, araştırmacı tarafından Adobe Illustrator çizim ve grafik tasarım programında oluşturulmuştur. Görseller Freepik fotoğraf ve vektör kullanım programından derlenmiştir. Bir araya toplanan görsel parçalar tek tek çözümlenerek bağlama uygun biçimde tasarlanmıştır. Resimlerin hareketlendirilmesinde ise Adobe After Effects programından yararlanılmıştır. Uygulamada kullanılan hareketli resimler Ek 3'te yer almaktadır.

Çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu, görsel eşleştirmeli, eşleştirmeli 20 ana soru bulunan test Ek 1'de yer almaktadır. Başarı testi 4 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Değişiklikler yapılarak son şekli verilip TÖMER biriminde, B1 düzeyinde öğrenim görmekte olan uluslararası 15 öğrenci üzerinde pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen cevaplara göre soruların madde analizi yapılmış, güçlük derecesi belirlenmiştir. "Güçlük indeksi, maddenin ölçme aracını alan cevaplayıcıya ne denli zor veya kolay geldiğini gösterir. Ölçme aracı içerisine zor, kolay ve orta güçlükte maddeler serpiştirilmelidir" (Hasançebi vd., 2020: 225). Aşağıda veri toplama aracına ilişkin madde analizi verilmiştir:

Çizelge 3. Çoktan Seçmeli Teste İlişkin Madde Güçlüğü

| Sorular | Doğru Sayısı | Madde Güçlüğü |
|---------------|--------------|---------------|
| 1 | 9 | 0,60 |
| 2 | 8 | 0,53 |
| 3 | 11 | 0,73 |
| 4 | 13 | 0,87 |
| 5 | 11 | 0,73 |
| 6 | 13 | 0,87 |
| 7 | 14 | 0,93 |
| 8 | 9 | 0,60 |
| 9 | 2 | 0,13 |
| 10 | 11 | 0,73 |
| 11 | 15 | 1 |
| 12 | 15 | 1 |
| 13 | 9 | 0,60 |
| 14 | 10 | 0,67 |
| 16 | 9 | 0,60 |
| 17 | 12 | 0,80 |
| 18 | 9 | 0,60 |
| 19 | 9 | 0,60 |
| 20 | 10 | 0,67 |
| Test Ortalama | 10,47 | 0,69 |

Çoktan seçmeli testler için madde analizi çizelge 3’te gösterilmiştir. Buna göre madde güçlükleri 0.13-1 arasında değişmektedir. Tüm öğrenciler çoktan seçmeli soruların her birini yanıtlamıştır. Boş bırakılan soru bulunmamaktadır. Madde güçlüğü en az olan başka bir ifadeyle bu testteki en zor madde 9 numaralı sorudur. En kolay maddeler ise 11 ve 12 numaralı madde olarak elde edilmiştir. 9 numaralı soruda öğrencilerin neden zorlandığı konusunda hedef kazanımlara göre soru hazırlanıp hazırlanmadığı incelenebilir ya da öğrencilerin bu hedef kazanımla ilgili öğrenmelerinin ne düzeyde gerçekleştiği sorgulanabilir. Çoktan seçmeli testte 19 madde bulunmaktadır. Dolayısıyla bu testten alınabilecek maksimum puan 19’dur. Hasançebi vd. (2020: 226) testteki madde puanının 0.50-0.69 olduğunda bu testin kolay derecede olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla testin ortalaması incelendiğinde bu testin kolay olduğu söylenebilir. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliği sağlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

C. Deneysel Desenin Uygulanması

B1 düzeyi 8 haftalık Türkçe kursunun başlangıcında ilk hafta bir ders saatinde hem deney hem kontrol gruplarına ön test uygulaması yapılmıştır. İkinci hafta itibariyle deney ve kontrol grupları farklı süreçlerden geçmiştir. Deney grubu öğrencilerine haftanın farklı 2 gününde birer ders saati boyunca 8-9 adet hareketli resim akıllı tahta aracılığıyla gösterilmiştir. Öğrencilerden gördükleri resimleri anlatıp yorumlamaları istenmiştir. Atasözleri ve deyimlere ilişkin çıkarımda bulunmaları, farklı bağlamlarda ve örnek olaylarda kullanmaları talep edilmiştir. Öğrenciler atasözleri ve deyimlere ait cümlelerini tahtanın bir köşesine yazmışlardır. Araştırmacı bu aşamada öğrencilere yalnızca sorularıyla rehberlik etmiştir. Deneysel sürece ilişkin kayıtlar Ek 2’de yer almaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise ön test uygulamasından sonra yine haftanın farklı 2 gününde birer ders saati boyunca belirlenen atasözleri ve deyimler, materyal desteği olmadan geleneksel yöntemle anlatılmıştır. Araştırmacı bu aşamada anlatıcı ve açıklayıcı konumundadır.

Ön test olarak uygulanan “Deyimler ve Atasözleri Başarı Testi” 8 haftalık uygulama süreci sonunda öğrencilere bu kez son test olarak uygulanmıştır.

Yapılan ön test-son test puanları t testi ölçümüne tabii tutulmuş, veriler analiz edilmiştir.

D. Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS22 programı kullanılmıştır. Öncelikle cinsiyet ve grup değişkenlerine göre frekans yüzde analizi verilmiştir. Her bir grupta ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İstatiksel analizlerde uygulanacak yöntemin belirlenmesini sağlayan temel varsayımlardan biri, sürekli olan puanların normal dağılıma özelliği gösterip göstermemesidir. Veri sayısı az olduğunda ($N < 50$) puanların normalliği için Shapiro Wilk testleri kullanılması önerilmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı değilse puanlar normal dağılır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Hem ön test hem de son test puanlarının normal dağılım gösterdiği Shapiro Wilk sonuçlarına göre karar verilmiştir. Aşağıda deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına göre normallik tablosu verilmiştir.

Çizelge 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test ve Son test Puanlarına Göre Normallik Tablosu

| Grup | Değişkenler | Shapiro Wilk | df | Sig. |
|---------|-------------|--------------|-------|------|
| Deney | Ön test | 0,956 | 20,00 | 0,46 |
| | Son test | 0,915 | 20,00 | 0,08 |
| Kontrol | Ön test | 0,933 | 20,00 | 0,18 |
| | Son test | 0,954 | 20,00 | 0,43 |

Çizelge 4'te hem deney hem kontrol grubunda ön test-son test puanlarına ilişkin Shapiro Wilk istatistikleri anlamlı değildir ($p > .05$). Dolayısıyla her iki grupta da ön test ile son test puanlarına ilişkin dağılım normaldir. Deneysel çalışmalarda 20 örneklem büyüklüğü yeterlidir. Dolayısıyla istatistiksel analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

İstatistiksel analizlerde ise deney ve kontrol grupları arasında puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, iki gruba ilişkin sürekli ve normal dağılan puanların karşılaştırılmasında kullanılmaktadır. Hem deney hem de kontrol grubunda ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında ise bağımlı gruplar t testi yöntemi kullanılmıştır.

Bu yöntem ise tek bir gruba ilişkin sürekli ve normal dağılan puanlar (ön test-son test) arasındaki karşılaştırmada kullanılmaktadır. Ayrıca cinsiyete göre hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında ise parametrik olmayan yöntem olan Mann Whitney U analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem veri sayısının gruplarda yeterli olmadığı ($N < 20$) durumda kullanılır. İstatistiksel analizlerde $p < .05$ anlamlılık düzeyi incelenmiştir.

IV. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, veri toplama yöntemiyle elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan öğretim yöntemleri neticesinde elde edilen ön test-son test başarı puanları, çalışmanın alt amaçlarına göre sıralanıp tablolaştırılmıştır.

A. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan düzeylerine ilişkin bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarında en düşük ve en yüksek puan değerlerine, grupların ön test ve son test ortalamalarına genel bir bakış sağlanmıştır:

Çizelge 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Puanlarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu

| Grup | Değişkenler | En Küçük | En Büyük | Ort | ss |
|---------|-------------|----------|----------|-------|-------|
| Deney | Ön test | 23 | 70 | 42,20 | 12,72 |
| | Son test | 66 | 100 | 82,50 | 11,05 |
| Kontrol | Ön test | 24 | 75 | 40,95 | 13,52 |
| | Son test | 43 | 85 | 61,85 | 10,03 |

Çizelge 5'te deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanlarının betimsel analizi gösterilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları 23-70 aralığında değişim göstermekte olup ortalaması 42,20'dir. Son test puanları ise 66-100 aralığında değişmekte olup ortalaması 82,50'dir. Kontrol grubunda ise ön test puanları 24-75 aralığında değişmekte olup 40,95 ortalamaya sahiptir. Son test puanları 43-85 aralığında değişmektedir ve 61,85 ortalamaya sahiptir. Buna göre deney grubunda ön test ve son test puanları arasında 40,3 puanlık bir artış bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise ön test ve son test puanları arasında 20,9 puanlık artış görülmektedir.

B. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasındaki istatistiksel bulgular

Çalışmanın alt amaçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları birbirleriyle karşılaştırılıp istatistiksel olarak anlamlılık derecesi belirlenmiştir:

Çizelge 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

| Grup | N | Ortalama | ss | t | sd | p |
|---------|----|----------|-------|-------|----|-------|
| Deney | 20 | 42,20 | 12,72 | 0,301 | 38 | 0,765 |
| Kontrol | 20 | 40,95 | 13,52 | | | |

Çizelge 6’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları karşılaştırılmaktadır. Bu karşılaştırmada bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(38)}=0.301$, $p>.05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarıları birbirine benzerdir.

C. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasındaki istatistiksel bulgular

Çalışmanın alt amaçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları birbirleriyle karşılaştırılıp istatistiksel olarak anlamlılık derecesi belirlenmiştir:

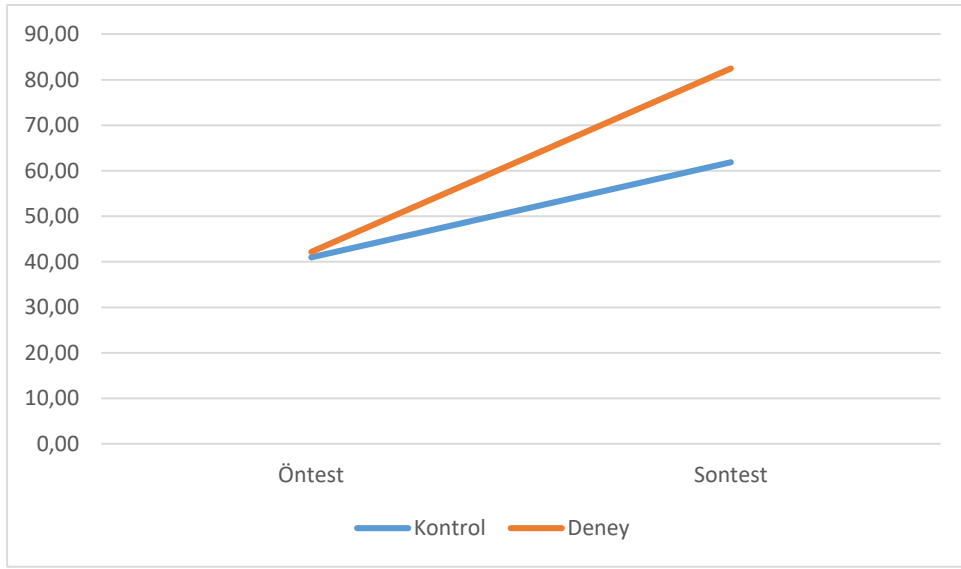
Çizelge 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son test Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

| Grup | N | Ortalama | ss | t | sd | p |
|---------|----|----------|-------|-------|----|------|
| Deney | 20 | 82,50 | 11,05 | 6,188 | 38 | ,000 |
| Kontrol | 20 | 61,85 | 10,03 | | | |

Çizelge 7’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları karşılaştırılmaktadır. Bu karşılaştırmada bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{(38)}=6.188$, $p<.05$). Deney grubundaki öğrencilerin son test başarı ortalaması ($X=82,50$) kontrol

grubundaki öğrencilerin başarı ortalamasından ($X=61,85$) daha yüksektir. Yani son testte deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılıdır.

Aşağıda deney grubunun ön test ve son test puan ortalamasının artışı ile kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamasının artışı, grafiksel olarak gösterilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin başlangıçta 42,20 olan ön test ortalaması, son testte 82,50'ye yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise başlangıçta 40,95 olan ön test ortalaması, son testte 61,85'e yükselmiştir:



Şekil 1. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Ön test ile Son test Başarı Ortalamaları Grafiği

D. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasındaki istatistiksel bulgular

Çalışmanın alt amaçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları kendi aralarında karşılaştırılıp istatistiksel olarak anlamlılık derecesi belirlenmiştir:

Çizelge 8. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön test ve Son test Puanlarına Göre Bağımlı Gruplar T Testi Tablosu

| Grup | N | Ortalama | ss | t | sd | p |
|----------|----|----------|-------|---------|----|------|
| Ön test | 20 | 42,20 | 12,72 | -13,437 | 19 | ,000 |
| Son test | 20 | 82,50 | 11,05 | | | |

Çizelge 8’de deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanları karşılaştırılmaktadır. Bu karşılaştırmada bağımlı gruplar t testi yöntemi kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{(19)}=-13.437$, $p<.05$). Deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ortalaması ($X=82,50$) ön test puanları ortalamasından ($X=42,20$) daha yüksektir.

E. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasındaki istatistiksel bulgular

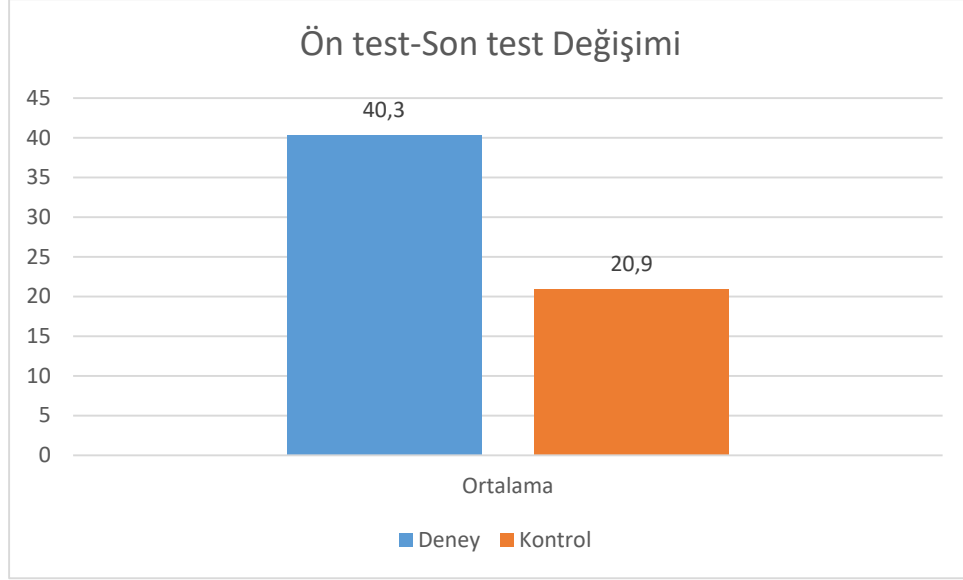
Çalışmanın alt amaçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları kendi aralarında karşılaştırılıp istatistiksel olarak anlamlılık derecesi belirlenmiştir:

Çizelge 9. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test ve Son test Puanlarına Göre Bağımlı Gruplar T Testi Tablosu

| Grup | N | Ortalama | ss | t | sd | p |
|----------|----|----------|-------|---------|----|------|
| Ön test | 20 | 40,95 | 13,52 | -10,148 | 19 | ,000 |
| Son test | 20 | 61,85 | 10,03 | | | |

Çizelge 9’da kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanları karşılaştırılmaktadır. Bu karşılaştırmada bağımlı gruplar t testi yöntemi kullanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{(19)}=-10.148$, $p<.05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları ortalaması ($X=61,85$) ön test puanları ortalamasından ($X=40,95$) daha yüksektir. Yani kontrol grubu öğrencilerinin bu süreçte başarıları artmıştır.

Aşağıda deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanlarındaki artış, grafiksel olarak gösterilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 40,3’lük bir ortalama artışına, kontrol grubu öğrencilerinin ise 20,9’luk bir ortalama artışına sahip olduğu görülmektedir:



Şekil 2. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Ön test-Son test Değişim Grafiği

F. Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetine göre ön test ile son test puanları arasındaki istatistiksel bulgular

Çalışmanın alt amaçlarından yola çıkılarak deney grubundaki öğrencilerin başarısında cinsiyet değişkeninin etkisi analiz edilmiştir. Buna göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre ön test ve son test puanlarının anlamlılık derecesi belirlenmiştir:

Çizelge 10. Deney Grubu Ön test ve Son test Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılım Tablosu

| Test | Cinsiyet | N | Ortalama | ss | Z | p |
|----------|----------|----|----------|-------|--------|-------|
| Ön test | Erkek | 8 | 37,50 | 9,34 | -1,082 | 0,279 |
| | Kadın | 12 | 45,33 | 14,04 | | |
| Son test | Erkek | 8 | 83,13 | 11,36 | -0,272 | 0,785 |
| | Kadın | 12 | 82,08 | 11,33 | | |

Çizelge 10'da deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre hem ön test hem son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi analiz yöntemi kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre ön test puanları ($Z=-1.085$, $p>.05$) ve son test puanları ($Z=-0.272$, $p>.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

G. Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetine göre ön test ile son test puanları arasındaki istatistiksel bulgular

Çalışmanın alt amaçlarından yola çıkılarak kontrol grubundaki öğrencilerin başarısında cinsiyet değişkeninin etkisi analiz edilmiştir. Buna göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre ön test ve son test puanlarının anlamlılık derecesi belirlenmiştir:

Çizelge 11. Kontrol Grubu Ön test ve Son test Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılım Tablosu

| Test | Cinsiyet | N | Ortalama | ss | Z | p |
|----------|----------|----|----------|-------|--------|-------|
| Ön test | Erkek | 8 | 46,00 | 16,19 | -1,275 | 0,202 |
| | Kadın | 12 | 37,58 | 10,87 | | |
| Son test | Erkek | 8 | 66,13 | 10,71 | -1,392 | 0,164 |
| | Kadın | 12 | 59,00 | 8,86 | | |

Çizelge 11’de kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre hem ön test hem son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi analiz yöntemi kullanılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre ön test puanları ($Z=-1.275$, $p>.05$) ve son test puanları ($Z=-1.392$, $p>.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

V.TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde literatür taraması ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiş, alanda uygulanan benzer nitelikteki çalışmaların sonuçları değerlendirilmiştir.

Türkçenin dil ve anlatımdaki zenginliğini aktaran atasözleri ve deyimler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Zira Türkçe öğrencilerinin öğrenmekte zorlandıkları başlıca konulardan biri olarak değerlendirilmektedir. Konu bağlamında alanyazında yapılmış ve yapılacak gerek teorik gerek uygulamaya dönük çalışmalar, Türk dilinin inceliklerinin öğrenilmesine ve öğretilmesine yardımcı konumdadır. Bu bağlamda öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi, materyallerin duylara hitap edebilir özelliklerinin olması, öğrenci seviyelerine, ilgilerine, bilişsel özelliklerine göre şekillendirilmiş olması, öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerle harmanlanması yoluyla bu söz varlığı unsurlarının kolaylıkla öğrenilmesine destek olunmalıdır. Günümüzde geleneksel yöntemlerle, öğretici odaklı sürdürülen dil öğretimi Türkçe öğretimi alanında da hâlâ etkisini göstermektedir. Literatürde bu soruna yönelik yapılan çalışmalar geleneksel yöntemlerin geçmişte kaldığını kanıtlamıştır. Geleneksel yöntemlerle yapılan öğretim etkinliklerinin başarıyı tam anlamıyla sağlayamadığını ortaya koymuştur (Göker ve İnce, 2019; Erol vd., 2021). Nitekim bu çalışmada da görsel materyallerin bir ileri boyuttaki formu hareketli resimler (GIF) ve çoklu ortam aracılığıyla gerçekleştirilen öğretim etkinliğinin başarısı ölçülmüştür. Bu şekliyle çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözleri ve deyimlerin öğretimi için yeni bir teknik olma özelliği taşımaktadır.

Bu çalışmada ders kitaplarındaki atasözleri ve deyimlerin belirlenip görselleştirilmesindeki nokta, kitaplarda bu unsurlara ait görsellerin yetersiz olmasıdır. Nitekim Tekin (2019) ders kitaplarındaki atasözleri ve deyimlerin öğretim stratejilerini belirleme çalışmasında bu konuya vurgu yapmaktadır. Görsellerin söz varlığı öğretiminde önemli araçlar olduğunu ancak ders

kitaplarında atasözü ve deyim öğretiminin görseller aracılığıyla yapılmasının çok sınırlı kaldığını belirtmiştir. Keza bu tezin araştırmacısı tarafından ders kitaplarındaki bu sınırlı sayıdaki görsellerin de atasözü ve deyimlerin anlamını yeterince kapsamadığı ve öğrencilerin görseli yorumlamada zorlandığı tespit edilmiştir.

İzmirli ve Kabakçı (2009) hareketli resimlerin ve hareket hissi veren resimlerin eğitimde kullanılmasının algı, dikkat, kavrama ve resimlerde verilmek istenen düşünceyi öğrencide uyandırma gibi durumları ortaya çıkaracağı üzerinde durmuştur. Ancak literatür incelendiğinde eğitim amaçlı kullanımın yaygın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda atasözü ve deyim öğretiminde kullanılan GIF'ler öğrencilerin bağlamsal düşünmesini, olayları yorumlayarak iletişimsel becerilerini geliştirmesini, çıkarım yapmalarını, döngüsel hareketlere odaklanarak atasözü ve deyimlerin duygu ve hareketlilik içeren yapılarını kavramasını sağlamıştır. Ayrıca ders ortamına teknolojik bir materyalin entegre edilmesi de öğrencilerin ilgi alanlarına hitap ederek ders içi odaklanmayı ve motivasyonu arttırmıştır. (Özerbaş ve Yalçınkaya, 2018) da çoklu ortamın akademik başarı ve motivasyona olan etkisini araştırdığı çalışmada çoklu ortamda ders işleme sürecinin genel olarak eğlenceli geçtiğini, derse katılımın aktif olduğunu, dikkat çekici özelliklerde olduğunu gözlemlemiştir. Aynı biçimde bu tezin deneysel aşamasındaki gözlemlenebilir sonuçlarında da derslerin canlı ve sosyal bir iletişim ortamında gerçekleştiği görülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre geleneksel yöntem ve hareketli resimlerle (GIF) yapılan öğretim etkinliğinde GIF'lerle yapılan etkinliğin başarı düzeyi daha yüksektir. Bu durumun görsel materyallerin hatırlamayı pekiştirici özellikte olmasından, öğrencilere görselleri okuma fırsatı vermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Sezen (2019: 63-64) dil öğretiminde öğrencilere söz varlığı unsurları öğretilecekse görsel ve işitsel materyalin kullanılmasının zihinsel işlemleri kolaylaştırdığına değinmiştir. Öğretilenin yalnızca yazılması ve basit bir anlatımla verilmesinden çok daha verimli ve kalıcı olduğunu savunmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerde kalıp ifadelerin, bağlamsal kullanımların, soyut içeriklerin anlaşılmasının oldukça güç olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kullanılan hareketli resimlerin hem bağlamsal yapısı hem de somutlaştırıcı özelliğinin başarıyı arttırmada rolü olduğu söylenebilir. Duman

(2013) Türkçe öğrenen bireylerin işittikleri ve okuduklarının onlara başlangıçta çok uzak ve anlamsız olduğunu açıklamaktadır. Bir nesneyi büyük bir eforla uzunca tasvir etmenin mi yoksa bir görsel materyalden yararlanarak anlatmanın mı daha kolay olduğu örneğini vermektedir. Bu anlamda materyaller, soyut kavramları somut ve anlaşılır kavramlara dönüştürmek açısından önemlidir. Yine Özdemir (2013) makalesinde, deyimlerin mnemonik teknikle öğretimine eğilmiştir. Mnemonik tekniğin resimleştirme ve somutlaştırma yoluyla gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda belirlediği deyimleri görselleştirip Türkçe öğrencileri üzerinde uygulamaya geçmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Yapılan uygulamanın bulguları, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Özdemir vd. (2017)'nin görsel-işitsel materyaller ve bağlamlama yöntemi ile Türkçe öğrencileri üzerinde uyguladığı deyim öğretim çalışmasında ise bağlamlama yönteminin görsel-işitsel araçlarla yapılan öğretime göre daha başarılı sonuç verdiği ortaya çıkmıştır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken durum görsel-işitsel materyalin işlevi ve etkililiğidir. İletişimsel yöntem uygun, öğrencileri aktifleştirecek, kullanılan öğretim metoduyla bütünleşecek, sade ve anlaşılır materyallerin kalıcı öğrenmedeki payı büyüktür.

VI. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde deneysel desenin uygulanmasına yönelik bulgular yorumlanmıştır. Verilerin ışığında alanda yapılacak sonraki çalışmalara katkı sağlamak amacıyla önerilerde bulunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test uygulamasına ilişkin istatistiksel bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda atasözü ve deyim öğretimi için uygulanan hareketli resimlerle öğretim tekniğinin, geleneksel yöntemle öğretime göre başarıyı arttırmada daha etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Deneysel işlem sürecine başlamadan önce B1 düzeyindeki hem deney hem kontrol grubuna “Atasözü ve Deyimler Başarı Testi” uygulanmıştır. Testin istatistiksel sonuçlarına göre deney grubunun başarı ortalaması ile kontrol grubunun başarı ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu anlamda iki grubun da başarı düzeylerinin başlangıçta birbiriyle benzer olduğu görülmektedir. Her iki grubun da atasözü ve deyimlere ilişkin bilgileri ön test için aynıdır.

Bu aşama sonrasında 8 hafta boyunca deney grubu için hareketli resimlerle (GIF) öğretim etkinliği, kontrol grubu için ise geleneksel yöntemle öğretim yapılmıştır. Süreçler tamamlandıktan sonra grupların başarısını gözlemlemek için ön test olarak uygulanan başarı testi, son test olarak yeniden uygulanmıştır. Son testler için yapılan analiz sonuçlarına göre hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerin başarısının arttığı görülmektedir. Her iki grupta da öğretim desteğinden kaynaklı öğrenme gerçekleşmiştir. Ancak deney grubundaki başarı artışının kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani bu başarı artışının deney grubunun lehine olduğu söylenebilir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubunun ön test ve son test puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine kontrol grubunun

ön test ve son test puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu doğrultuda cinsiyet değişkeninin bu uygulama için öğrenme üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilerde puan artışı kontrol grubuna göre daha yüksektir. Ayrıca ön test başarıları arasında gruplara göre anlamlı bir fark elde edilmemiş ancak son test başarıları deney grubunda daha yüksek olarak elde edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre son testte daha başarılı olmasının nedeni, hareketli resimlerle uygulanan 8 haftalık öğretim etkinliği olarak söylenebilir.

Tüm veriler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yeni bir öğretim etkinliği oluşturmanın yolunu açmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışma B1 düzeyi uluslararası öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Temel veya orta düzeydeki gruplar için farklı giflerle ve geniş gruplarla da çalışılabilir.
- Bu çalışmadaki ders kitapları dışında farklı ders kitaplarındaki atasözü ve deyimler için de hareketli resimler tasarlanabilir.
- Uygulama sırasında hareketli resimlerin sınıftaki tüm öğrenenlerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir ve hareketli resimlere yönelik olumlu dönütler alınmıştır. Bu nedenle Gifler ders esnasında sıklıkla kullanılmalıdır. Yalnızca atasözü ve deyim öğretimi için değil, Türkçede eylem ve duygu içerikli sözcükleri, kalıp ifadeleri öğretmek için de kullanılabilir.
- Ders kitaplarında atasözü ve deyimlere yönelik daha fazla görsel materyal yer almalıdır. Özellikle son dönemde yaygınlaşmakta olan Z kitaplarda teknolojik atasözü ve deyim materyalleri de yer almalıdır.
- Bu çalışmada GIF'ler bir öğretim materyali olarak kullanılmıştır ancak çoklu ortam uygulamasıyla yürütülen ölçme değerlendirme sürecine de dâhil olabilir.
- Teknoloji temelli eğitim ve öğretimin yaygınlaştığı düşünüldüğünde Türkçe öğreticilerine görsel materyal geliştirme, GIF oluşturma gibi alanlarda eğitim verilmelidir.

- Uygulama esnasında hareketli resimlerin yorumlanması aşamasında hemen hemen her öğrencinin söz almak istediği gözlemlenmiştir. Ders katılım oldukça iyi derecededir. Bu nedenle ders esnasında hareketli resimlerin kullanılması öğrenci aktifliğini arttırmak açısından önemlidir.
- Uygulama sırasında öğrencilerin yaptıkları yorum ve çıkarımlar kartopu gibi katlanarak büyümüş, akranlarıyla iletişimlerini de pekiştirmiştir. Birbirlerinin eksiklerini kapattıkları, yorumlarını değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle hareketli resimler kullanılırken öğretmenler tarafından iletişimsel bir sınıf ortamı düzenlenmelidir.
- Uygulamada öğrenciler hareketli resimlere ait cümlelerini hem tahtaya hem defterlerine yazarak yazma becerisine yönelik de çalışmışlardır. Giflerin kullanım aşamasında tüm dil becerilerinin gözetilmesi önemlidir.
- Öğretici ve öğrencilerin varsa kullandıkları sosyal platformlar üzerinden GIF paylaşımları yapılmalı, GIF'ler aracılığıyla çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir.
- Bu çalışmanın sonucuna göre ders sürecinde çoklu ortamın kullanımı başarıyı olumlu yönde etkilemiştir. Bu nedenle gerek ders sırasında gerek ders dışında öğrenenlere atasözü ve deyimlerle karşılaşabileceği metinler çoklu ortama dayalı biçimde gösterilmelidir. Bu yeri geldiğinde anlık bir diyalog, dizi repliği, ilân; yeri geldiğinde önceden hazırlanmış bir hikâye, görsel veya haber metni olabilir.

VII. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- AKSAN, D. (2015). **Türkçenin Söz Varlığı**, Ankara, Bilgi Yayınevi.
- AKSOY, Ö. A. (1991). **Atsözleri ve Deyimler Sözlüğü 2 Deyimler Sözlüğü**, İstanbul, İnkılâp Kitabevi, 6. Baskı.
- BAŞARAN, M. (2013). **Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay. (Ed.), Görsel Okuryazarlığı, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- ÇELİK, M. E. (2019). **Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim**, E. Boylu ve L. İltar (Ed.), Türkçe kalıplaşmış sözlerin (atasözü, deyim, ikileme, kalıp söz öğretimi), Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- GÖKÇE, B. (2021). **Yazma Eğitimi**, M. N. Kardaş (Ed.), Yazma becerisine yönelik eğitim ortamları, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- GÜZEL, A. ve BARIN, E. (2016). **Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi**, Ankara, Akçağ Yayınları, 2. Baskı.
- İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B1**, F. Bölükbaş ve M. Y. Yılmaz (Ed.), 2017, Kültür Sanat Basımevi.
- İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1**, F. Bölükbaş ve M. Y. Yılmaz (Ed.), 2017, Kültür Sanat Basımevi.
- KAYA BÖLÜKBAŞ, F. (2021). **Yabancılar Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**, İstanbul, Kültür Sanat Basımevi.
- ONG, W. J. (2018). **Sözlü ve Yazılı Kültür**, İstanbul, Metis Yayınları, 6. Baskı.
- ÖZKAN, M. (2010). **İnsan İletişim ve Dil**, İstanbul, Akademik Kitaplar, 3. Baskı.

PALLANT, J. (2007). **SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (Version 12)**, New York, Open University Press.

ŞAHİN, A. (2018). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

TABACHNICK, B.G., FIDELL, L.S. (2013). **Using Multivariate Statistics**, Boston, Pearson.

Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitabı B1, E. Barın vd. (Ed.), 2015, Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık

Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı B1, E. Barın vd. (Ed.), 2015, Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2014, Ankara Üniversitesi Yayınları.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2014, Ankara Üniversitesi Yayınları.

MAKALELER VE BİLDİRİLER

ALTINTAŞ, E., İLGÜN, Ş. ve SONER, K. (2017). “Evaluation of use of graphics interchange format (GIF) animations in mathematics education”, **Academic Journals Educational Research and Reviews**, cilt 12, sayı, 23, ss.1112-1119.

ARTUÇ, S. (2013). “Yabancılar Türkçe öğretiminde Barış Manço şarkılarıyla üst seviyeye Türk kültürüne ait değerlerin kazandırılması”, Türk Yurdu. <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=845> adresinden 29.03.2022 tarihinde alınmıştır.

ASLAN, M. VE ADEM, E. (2010). “Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı”, **Dil Dergisi**, sayı 147, ss.63-86.

BARCIN, 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**, cilt 3, sayı 2, ss.1-16.
- BOYLU, E. (2014). "Dil-Kültür ilişkisi ve İran'da Türkçe Öğretimine Etkisi", **KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi** 16, özel sayı 2, ss.19-28.
- BULUT, M. (2013). "Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi", **Turkish Studies**, cilt 8, sayı 13, ss.559-575.
- BÜLBÜL, Ş. ve İLGÜN, Ş. (2015). "Matematik eğitiminde kullanılabilir bazı GIF animasyonlarındaki görsel ve eğitsel özellikler", **Sürdürülebilir ve Engelsiz Bilim Eğitimi Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss.29-37.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2020). **Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 28. Baskı.
- ÇANGAL, Ö. (2020). "Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisine yönelik öğrenci görüşleri", **Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, sonbahar özel sayı, ss.52-61.
- DEMİR ATALAY, T. (2015). "Yunus Emre divanıyla Türk dillilere atasözü ve deyim öğretimi", **Aydın Tömer Dil Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss.81-104.
- DUMAN, G. B. (2010). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı", **Ana Dili Eğitim Dergisi**, cilt 1, sayı 2, ss.1-8.
- DWYER, C. (1993). "Eğitimde Çoklu Ortam (Multimedya)", N. Çeliköz (Çev), **Eğitim ve Bilim Dergisi**, cilt 30, sayı 4, ss.193-197.
- EROL, S., ERDEM, İ., AKKAYA, A. (2020). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımının Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi", **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 16, sayı özel, ss.166-183.
- FİŞEKÇİOĞLU, A. (2019). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Ölçütlerine Göre Türk Kültürü

Tanımlayıcılarının Oluşturulması: B1 Dil Düzeyi Model Önerisi”,
Motif Akademi Halkbilim Dergisi, cilt 12, sayı 27, ss.871-893

GÖKER, M. ve İNCE, B. (2019). “Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Akademik Başarıya Etkisi”,
Turkophone, cilt 6, sayı 1, ss.12-22.

GÜN, M. ve İKİZÇINAR, B. (2019). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinde atasözü ve deyimlerin dağılımı: Yedi İklim örneği”, **International Journal of Language Academy**, cilt 7, sayı 3, ss.214-233.

GÜN, M., TANRIKULU, L. VE TÜRK, A. (2021). “Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimi”, **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, cilt 23, sayı 4, ss.49-64.

GÜNEŞ, F. (2013). “Görsel Okuma Eğitimi”, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 2, sayı 1, ss.1-17.

GÜNEŞ, S. (2019). “Yabancı dil öğretiminde deyim öğretimi: Yöntemler, Teknikler ve Uygulamalar”, **Dilbilim**, cilt 2, sayı 22, ss.1-15.

İŞCAN, A. VE YASSITAŞ, T. (2018). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği (B1-B2 düzeyi)”, **Aydın TÖMER Dil Dergisi**, cilt 3, sayı 1, ss.47-66.

KAYA, O. N. VE KILIÇ, Z. (2010). “Fen Sınıflarında Meydana Gelen Diyaloglar ve Öğrenme Üzerine Etkileri”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 18, sayı 1, ss.115-130.

KERAY DİNÇEL, B. VE SAVUR, H. (2019). “Yabancılara Türkçe deyim ve atasözü öğretiminde kullanılabilecek bir araç: Tarkan şarkıları”, **International Journal of Language Academy**, cilt 7, sayı 1, ss.39-55.

MİLTNER, K. M. VE HIGHFIELD, T. (2017). “Never gonna if you up: Analyzing the cultural significance of the animated GIF”, **Social Medya+Society Journal**. <https://doi.org/10.1177/2056305117725223>

- MUJTABA, G., LEE, S., KİM, J., RYU, S. (2021). “Client-driven animated GIF generation framework using an acoustic feature”, **Multimedia Tools and Applications**, <https://doi.org/10.1007/s11042-020-10236-6>
- MUTLU, K. (2016). “Yabancılara Türkçe öğretiminde benzer atasözü ve deyimlerin önemi ve Polonyalılara Türkçe öğretiminde bunların kullanımı”, **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten**, cilt 64, sayı 2, ss.245-268.
- ÖZDEMİR, A. (2013). “Deyimlerin yabancılara öğretiminde mnemonik teknikler ile öğretim etkinliği önerisi”, **6. Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı**, 4-6 Temmuz 2013, Niğde.
- ÖZDEMİR, A., DEMİR, K. VE ÖZKAN, T. Y. (2017). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deyimler: iki farklı öğretim tekniğinin karşılaştırılması”, **International Journal of Languages’ Education and Teaching**, cilt 5, sayı 2, ss.52-58.
- ÖZERBAŞ, M. A. ve YALÇINKAYA, M. (2018). “Çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve motivasyona etkisi”, **Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss.1-21.
- ÖZKAN, E. (2017). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında Türk kültür öğeleri olarak atasözleri ve deyimler”, **Journal of Soicail and Humanities Seciences Research**, cilt 4, sayı 3, ss.295-300.
- PÜRBUDAK, A. ve USTA, A. (2019), “Bellek Destekli Strateji Yöntemiyle Hazırlanmış Dijital Öykünün Yabancı Dil Dersi Tutumuna Etkisi”, **Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss.95-114.
- SAĞLAM, Y. M. (2001). “Atasözleri ve Deyimlerde İmgelem”, **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, cilt 18, sayı 1, ss.45-51
- TANRIKULU, L ve ALPTEKİN, G. (2020). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aktif öğrenme teknikleri ve uygulama örnekleri” **Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Dil-Tarih-Coğrafya**.
- TATLI, Z. ve AKSOY, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 45, sayı 1, ss.137-152.

- TUNÇEL, H. (2013). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bulunma eklerinin görsel materyal kullanarak öğretiminin başarıya etkisi”, **International Journal of Social Science**, cilt 6, sayı 7, ss.1109-1125.
- TÜM, G. (2017). “Yabancılara Türkçe öğretiminde düğün temalı türkülerde geçen deyimlerin öğretimi”, **1. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu**, Nevşehir, Türkiye.
- TÜRKBEN, T. (2018). “Ömer Seyfettin hikâyelerinin Türkçenin söz varlığı bağlamında incelenmesi”, **TÜBAR**, cilt, sayı 44, ss. 215-251.
- ÜLKER, M. (2021). “Yunus Emre Enstitüsü’nün A1 seviyesindeki Türkçe öğretim videolarının çoklu ortam ilkelerine göre değerlendirilmesi” **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, sayı 10, cilt 1, ss.237-254.
- YILMAZ ATAGÜL, Y. (2015). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimlerin sıklık analizi”, **Turkish Studies**, cilt 10, sayı 7, ss.1021-1036.
- YILMAZ, F. (2018). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımının Önemi”, **Eurasian Conserefce on Language & Social Sciences**.
- YILMAZ, İ. (2018). “Yabancılara Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması”, **Kastamonu Education Journal**, cilt 26, sayı 5, ss.1623-1641.

TEZLER

- ACAR, A. (2019). “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere deyim ve atasözlerinin aile kavramı üzerinden öğretilmesi”, (Yüksek lisans tezi), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- AĞCA, R. K. (2012). “Yabancı dil öğretiminde basılı materyallere sağlanan mobil çokluortam desteğinin kelime öğrenimine ve motivasyona etkisi”, (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi.

- AKPINAR, M. (2010). “Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretimi üzerinde kullanımına ilişkin bir araştırma”, (Yüksek lisans tezi), Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi.
- AMIN, W. (2020). “Yabancı dil öğretimi bağlamında Türkçe ve arapça organ adları içeren deyimlerin incelenmesi”, (Yüksek lisans tezi), Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi.
- AYDEMİR, N. (2019). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerinin bağlamdan anlamaya dönük video destekli öğretimi: bir eylem araştırması”, (Yüksek lisans tezi), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- BOZALİ, S. (2019). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde kelime kazanımına ilişkin oyun içerikli materyal geliştirme örneği: B1 düzeyi”, (Yüksek lisans tezi), Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi.
- ÇAKMAKCI, C. C. (2009). “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Kavram Geliştirme Açısından Atasözü ve Deyimler”, (Yüksek Lisans Tezi), Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- DEHCESHMEH, S. M. (2021). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe-Farsça hayvan adları içeren deyim ve atasözlerinde dilsel ve kültürel benzerlikler”, (Yüksek lisans tezi), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- DEMİRTAŞ, İ. (2021). “Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin kültür aktarımına katkısı”, (Yüksek lisans tezi), Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- ERDEM, E. (2015). “Graphics interchange format (GIFS) as micro movies”, (Yüksek Lisans Tezi), İletişim ve Tasarım Departmanı, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.
- ERDOĞAN, G. (2019). “Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının atasözleri ve deyimler açısından incelenmesi”, (Yüksek lisans tezi),

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gaziantep Üniversitesi.

ERTEN DALAK, H. D. (2017). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi”, (Yüksek lisans tezi), Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi.

GÖKÇEN, K.N. (2020). “Yayın illüstrasyonlarında görsel hikâye anlatımı”, (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Işık Üniversitesi.

GÜREL, A. (2020). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin metinleştirilerek öğretimi: c1 seviyesi”, (Yüksek lisans tezi), Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Uşak Üniversitesi.

IOANNIDI, C. (2020). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe-Yunanca insan vücudu ile ilgili deyim ve atasözlerinde dilsel ve kültürel benzerlikler”, (Yüksek lisans tezi), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi.

KAYA, K. (2018). “Türkçe öğrenen yabancıların izledikleri dizi filmlerde deyimlerin kullanılma sıklığı”, (Yüksek Lisans Tezi), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya Üniversitesi.

KOPARICI, I. F. (2019). “Yabancı dil olarak Türkçe b1 seviyesinde deyim öğretimi / öğrenimi”, (Yüksek lisans tezi), Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi.

KÜÇÜK, M. (2019). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde b1 seviyesi için materyal olarak sözlük geliştirme”, (Yüksek lisans tezi), Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi.

SEZEN, Y. (2020). “Yabancılara Türkçe öğretiminde tv dizisi kullanmanın atasözü ve deyim öğretmedeki etkisi (Aslan Ailem tv dizisi örneği)”, (Yüksek lisans tezi), Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Uşak Üniversitesi.

SHIRAZI, F. (2018). “Ana dili Farsça olanlara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak dil unsurlarından yararlanma: atasözleri, deyimler

ve kalıp sözler”, (Yüksek lisans tezi), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi.

ŞALVARLI, B. (2010). “Türkçe deyim öğretimi için metin hazırlama”, (Yüksek lisans tezi), Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.

TEKİN, E. (2019). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri üzerine bir durum tespiti”, (Yüksek lisans tezi), Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yıldız Teknik Üniversitesi.

TSINTSABADZE, K. (2016). “Türkçede “üst“ ve “ön“ sözcükleriyle kullanılan deyimlerin yabancılara öğretimi”, (Yüksek lisans tezi), Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi.

VURAL ÖZKİP, E. (2009). “Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin öğrenci motivasyonuna etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Niğde Üniversitesi.

YILMAZ ATAGÜL, Y. (2016). “Yabancı dil olarak Türkçe atasözü ve deyim öğretiminde film ve hikâye tekniklerinin etkililik düzeyleri açısından karşılaştırılması”, (Doktora tezi), Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Sakarya Üniversitesi.

ELEKTRONİK YAYINLAR

AVRUPA KONSEYİ, (2020). “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme”, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf , (Erişim tarihi: 4 Nisan 2022.)

EKLER

Ek 1: Atasözleri ve Deyimler Başarı Testi

Ek 2: Deneysel Desenin Uygulama Sürecine Dair Kayıtlar

Ek 3: Hareketli Resim Materyalleri

Ek 4: Etik Kurul ve Uygulama İzin Belgeleri

Ek 1: Atasözleri ve Deyimler Başarı Testi



Okul tatilken başlangıçta evde yapacak birçok şey bulabiliyordum. Film izliyordum, kitap okuyordum, oyun oynuyordum. Ancak bir süre sonra her şey tekrar etmeye başladı. Hiçbir şeyden keyif alamadım.

1. Yukarıdaki durum için hangi deyim uygundur?

- a. iç çekmek
- b. yakasına yapışmak
- c. dayak yemek
- d. canı sıkılmak



Ödevimi teslim etmem için bugün son gün. Ancak hâlâ ödevimi tamamlayamadım. Bu nedenle çok telaşlıyım ve ne yapacağımı şaşırdım. Hızlı bir şekilde ödevimi bitirmem gerekiyor.

2. Yukarıdaki durum için hangi deyim uygundur?

- a. eli ayağına dolaşmak
- b. can atmak
- c. idare etmek
- d. emek vermek



Ayşe ve Mert yardımsever kişilerdir. Her fırsatta insanları mutlu etmeyi başarırlar. Bu hafta sonu da huzurevine giderek yaşlılara çeşitli hediyeler götürdüler. Onları sevindirip dualarını aldılar.

3. Yukarıdaki durum için hangi deyim uygundur?

- a. soluğu bir yerde almak
- b. sona ermek
- c. gönlünü yapmak
- d. iletişim kurmak



Bugün İstanbul'da yoğun bir sis hâkimdi. Öyle ki sis şehrin sokaklarına kadar indi. Görüş mesafesinin azalması nedeniyle trafik oluştu. Sis sebebiyle

4. Boşluğu uygun deyimle tamamlayınız.

- a. gözden geçiriyordu
- b. göz gözü görmüyordu
- c. gözünün önünden geçmek
- d. gözünü alıyordu



Gece rüyamda korkunç bir canavardan kaçıyordum. Koşmaktan yorulmuştum. Uykumda zor nefes alıyordum. Aniden yataktan sıçrayarak uyandım. Bir de baktım ki

5. Boşluğu uygun deyimle tamamlayınız.

- a. peşinden koşmuşum
- b. tadını çıkarmışım
- c. kan ter içinde kalmışım
- d. dikkat çekmek

(Telefon çalar.)

Hasan: Efendim!

Kerem: Merhaba Hasan, ben Kerem.

Hasan: Ooooo Kerem merhaba! Görüşmeyeli uzun zaman oldu.

Kerem: Evet kardeşim. 6 aydır yurt dışındaydım. Nasılsın, ne yapıyorsun diye istedim.

Hasan: İyiyim Kerem. Çalışıyorum, işler iyi gidiyor. Sen nasılsın, neler yapıyorsun?

.

.



6. Boşluğu uygun deyimle tamamlayınız.

- a. hatırını sormak
- b. dalga geçmek
- c. aklını çelmek
- d. elde etmek

Hande, tüm gün beni esir aldı ve başımın etini yedi.

7. Altı çizili deyim anlamı hangisidir?

- a. Karşısındakini bıktırana kadar konuşmak
- b. Anlaşılır ve sade bir dille konuşmak
- c. Etkileyici ve ikna edici konuşmak
- d. Karşısındakini kötü sözlerle kırmak

Emniyet kemeri takmak, trafik kazalarında ağır yaralanma ve ölümlerin önüne geçebilir.

8. Altı çizili deyim anlamı hangisidir?

- a. Bir işe ara vermeden devam etmek
- b. Şaşırtıcı bir olay ile karşılaşmak
- c. Bir şeyin iyi olmasına gayret ederek yapmak
- d. Ortaya çıkabilecek bir tehlikeyi durdurmak

9. “kendini kaybetmek” deyiminin anlamı aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğrudur?

- a. Eskiden çok yalnız ve çaresiz hissediyordu ancak şimdi kendini kaybediyor.
- b. Zavallı kadın, deprem sırasında kendini kaybetmiş.
- c. Konuşanlara cevap vermemek için kendini kaybediyordu.
- d. Kendini kaybetmek için sürekli etrafındakileri kırıyor.

10. Hangi deyim “pişmanlık hissetmek” anlamındadır?

- a. başı sıkışmak
- b. zarar görmek
- c. iş başa düşmek
- d. dizini dövmek



11. Deyimlerden hangisinin resmi yoktur?

- a. şifayı kapmak
- b. günlük tutmak
- c. hayat vermek
- d. gözlerine inanamamak

- I. Bir kişinin, bir şeyi beğenmesi
- II. Derinlemesine incelemeden okumak
- III. Bir şeyi bulmak için her yeri aramak

12. Deyimlerden hangisinin açıklaması yoktur?

- a. göz atmak
- b. hoşuna gitmek
- c. altınız üstüne getirmek
- d. gücü yetmek

“Kardeşimi yıllardır görmüyorum. Nihayet gelecek hafta kavuşuyoruz. Adeta

13. Boşluğu uygun deyimle tamamlayınız.

- a. hayata atıldım
- b. dolup taştım
- c. burnumda tütüyor
- d. gözümü ayırmıyorum

14. “Oğlumun askerden dönmesini dört gözle bekliyorum.” altı çizili deyimini yerine hangisi kullanılabilir?

- a. imdadına yetişiyorum
- b. can kulağıyla dinliyorum
- c. kafa yoruyorum
- d. iple çekiyorum

15. “Hayata atılmak” deyimini kullanarak bir cümle yazınız.

.....
....

16. “Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer.” atasözü hangisi ile ilgilidir?

- a. Yoksulluk
- b. Yardım
- c. Deneyim
- d. Rahatlık

“Aslı’nın babası yaşamı boyunca çok çalıştığı için oldukça dinç görünüyor. Eeee ne demişler:

17. Boşluğu uygun atasözüyle tamamlayınız.

- a. Can boğazdan gelir.
- b. İşleyen demir pas tutmaz.
- c. Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır.
- d. Haydan gelen huya gider.



Emre'nin odası daima derli toplu, eşyaları yerli yerindedir. Asla odasını dağınık bırakmaz. Kullandığı bir şeyi işi bitince mutlaka tekrar yerine koyar. Tüm bunlar onun düzenli ve disiplinli bir çocuk olmasından kaynaklanmaktadır.

18. Yukarıdaki durum için hangi atasözü uygundur?

- a. Acele eden ecele gider.
- b. Denize düşen yılana sarılır.
- c. Emek olmadan yemek olmaz.
- d. Aslan yattığı yerden belli olur.

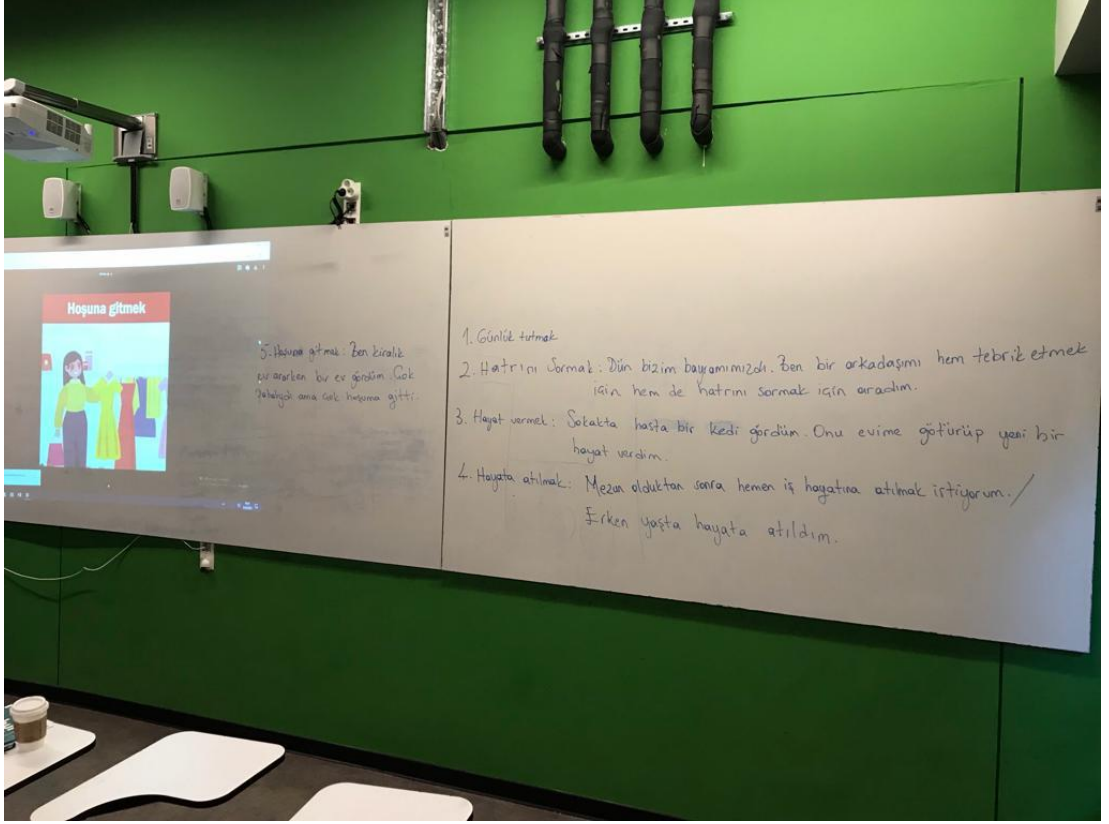
19. “Son pişmanlık fayda etmez.” atasözünün anlamı aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğrudur?

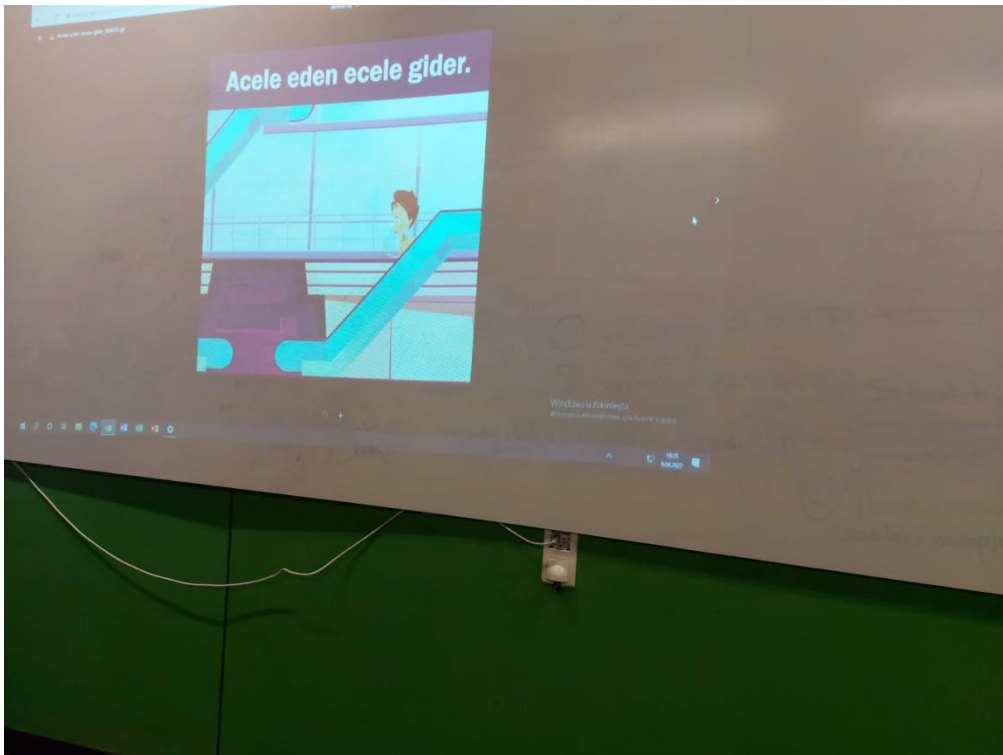
- a. Biliyorum ki ne yaparsam yapayım beni affetmeyeceksin.
- b. Öyle güzel konuştun ki beni çok duygulandırdın.
- c. Kimseye kötülük yapmamalısın. Sonra dönüp seni bulur.
- d. Hiçbir şey senden daha önemli değil.

20. “Akıllı, köprü arayınca dek; deli, suyu geçer.” atasözü hangisi ile ilgilidir?

- a. Endişe
- b. Umut
- c. Yalnızlık
- d. Cesaret

Ek 2: Deneysel Desenin Uygulama Sürecine Dair Kayıtlar



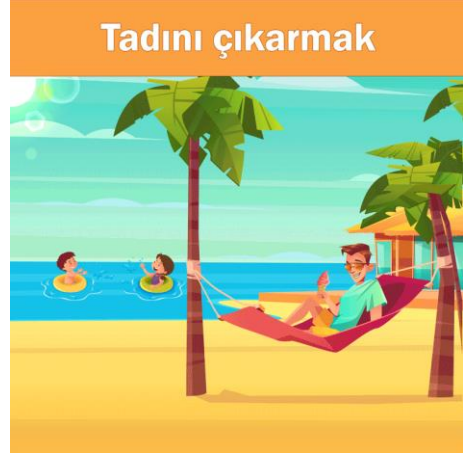


Videolar

<https://drive.google.com/drive/folders/1q0pAxwZFNZRSs1Bc5L3oJnU8eKfnzhts?usp=sharing>

Ek 3: Hareketli Resim Materyalleri

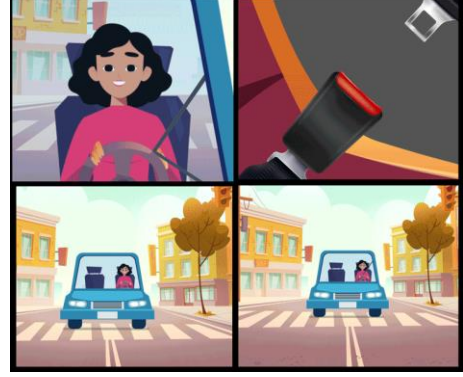
<https://drive.google.com/drive/folders/1KPBut00SIsUK72vwFDan3OvQkaVAHj1u?usp=sharing>



Peşinden koşmak



Önüne geçmek



Kendini kaybetmek



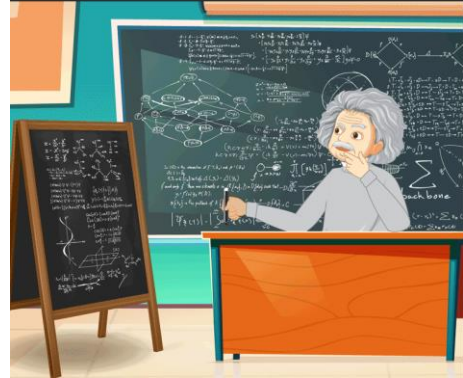
İş başa düşmek



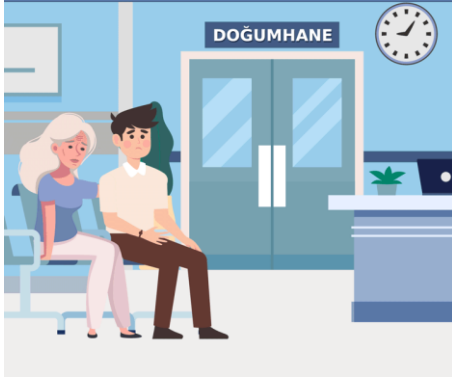
Kan ter içinde kalmak



Kafa yormak



İple çekmek



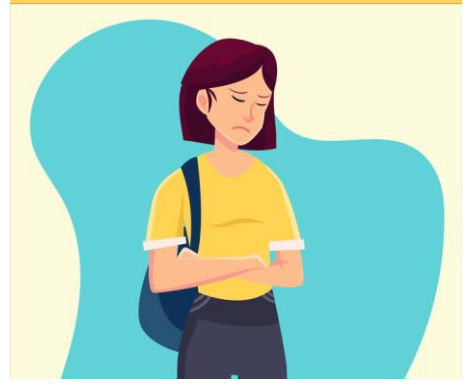
İmdatına yetişmek



İletişim kurmak



İç çekmek



İdare etmek



Hayata atılmak



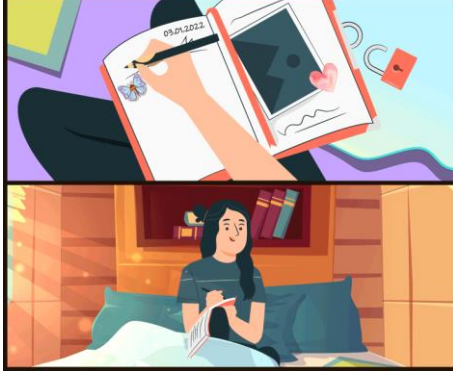
Hoşuna gitmek



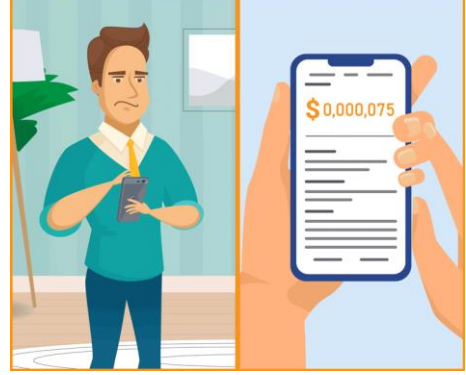
Gözünün önünden geçmek



Günlük tutmak



Gözlerine inanmamak



Gözden geçirmek



Göz gözü görmemek



Hayat vermek



Gözünü ayırmamak



Gözünü almak



Gönlünü yapmak



Hatırını sormak



Göz atmak



Emek vermek



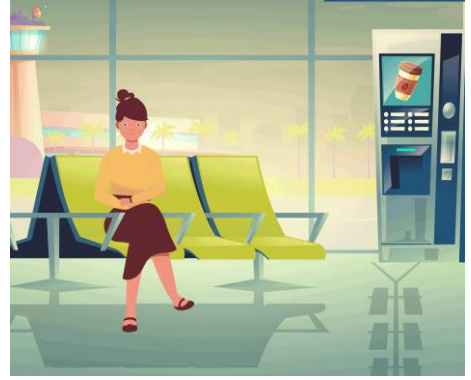
Eli ayağına dolaşmak



Elde etmek



Dört gözle beklemek



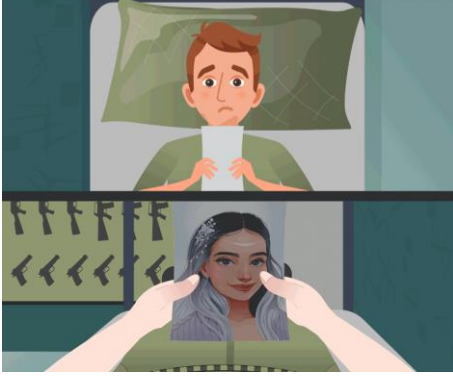
Dolup taşmak



Dizini dövme



Burnunda tütme



Başının etini yemek



Başı sıkışmak



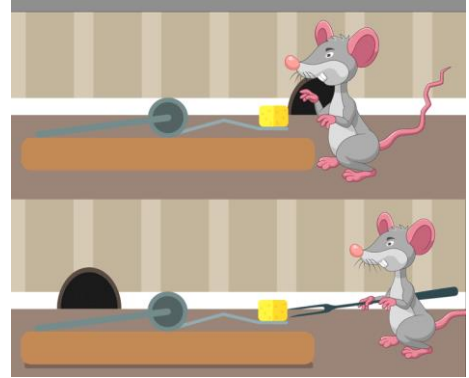
Altını üstüne getirmek



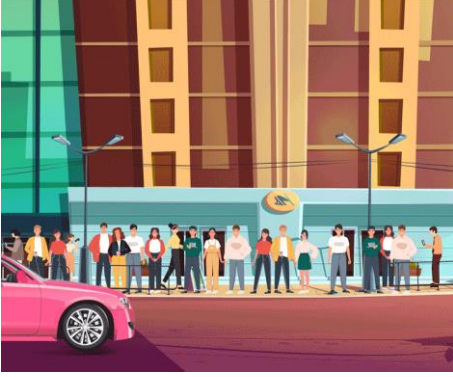
Aklını çelmek



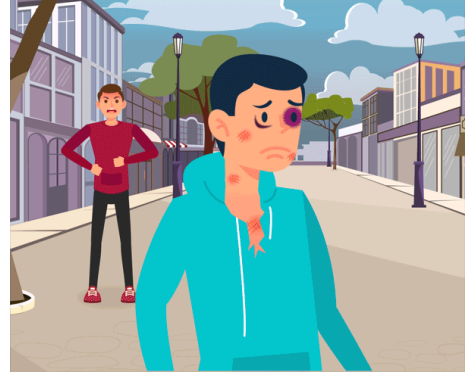
Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer.



Dikkat çekmek



Dayak yemek



Dalga geçmek



Canı sıkılmak



Can kulağıyla dinlemek



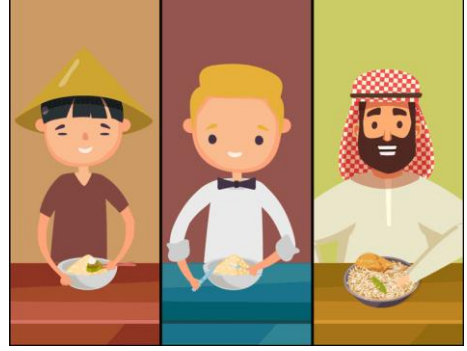
Can atmak



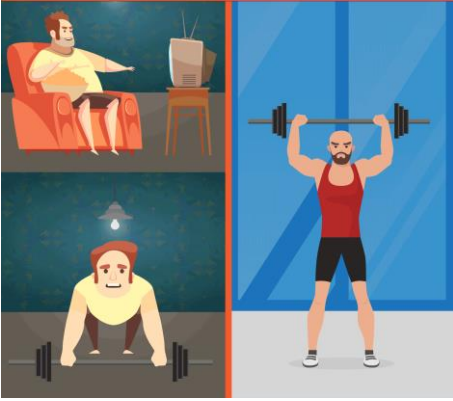
Son pişmanlık fayda etmez.



**Her yiğidin bir
yoğurt yiyişi vardır.**



İşleyen demir pas tutmaz.



Haydan gelen huya gider.



Emek olmadan yemek olmaz.



Denize düşen yılanı sarılır.



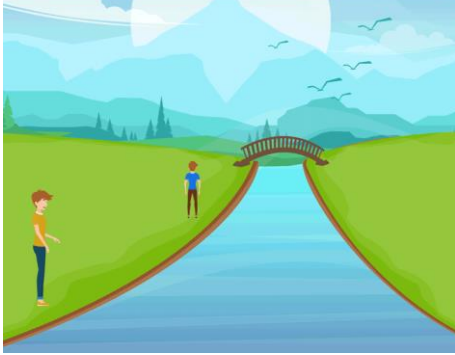
Can boğazdan gelir.



Aslan yattığı yerden belli olur.



Akıllı, köprü arayıncaya dek; deli, suyu geçer.



Acele eden ecele gider.



Ek 4: Etik Kurul ve Uygulama İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.02.2022-42753



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-88083623-020-42753
Konu :Etik Onayı Hk.

28.02.2022

Sayın DİLAY CEREN ÇELİK

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 28.02.2022 tarihli ve 2022/03 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Hüseyin KAZAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSU3YFDJ92 Pin Kodu : 78452

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yaziisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Hicran DEMİR

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı



T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU KARAR SURETİ

Toplantı Tarihi: 29.03.2022
Toplantının Yeri: Nişantaşı Üniversitesi Toplantı Odası
Toplantı Sayısı: 2022/14

Karar5. İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Dilay Ceren Çelik, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Hareketli Resimlerle Atasözleri ve Deyimlerin Öğretimi” adlı tez çalışması görüşüldü. Yapılan görüşmede çalışmanın Üniversitemiz Etik Kurulu Yönergesi hükümleri gereğince etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmaması nedeniyle **uygunluğuna** oy birliği ile karar verildi.


Başkan

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Dilay Ceren ÇELİK

AKADEMİK PROFİL

Yüksek Lisans: İstanbul Aydın Üniversitesi / Türkçe Eğitimi / (2020-2022)

Lisans: İstanbul Üniversitesi / Türk Dili ve Edebiyatı / (2011-2017)

İŞ DENEYİMLERİ

İstanbul Nişantaşı Üniversitesi TÖMER / Öğretim Görevlisi / (2018-Devam)

Altıgen Eğitim Kurumları / Türkçe Öğretmeni / (2018-2021)

Galata Eğitim Kurumları / Türkçe Öğretmeni / (2017-2018)

Şerife Bacı Halk Eğitim Merkezi / Türkçe Öğretmeni / (2017-2017)

SERTİFİKALAR

Belended Language Learning: Design and Practice for Teachers (2020)

Marmara Üniversitesi MÜSEM / Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi (2017)

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi/ Pedagojik Formasyon (2016)