



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL
YAKLAŞIMIN DEYİM ÖĞRETİMİNDEKİ BAŞARIYA ETKİŐİ**

Hasret Derya ERTEN DALAK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2017

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIMIN
DEYİM ÖĞRETİMİNDEKİ BAŞARIYA ETKİSİ

Hasret Derya ERTEN DALAK

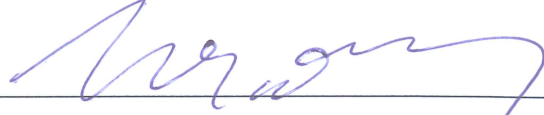
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2017

KABUL VE ONAY

Hasret Derya ERTEN DALAK tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Deyim Öğretimindeki Başarıya Etkisi" başlıklı bu çalışma, 21.06.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Yrd. Doç. Dr. İbrahim ATABEY (Başkan)



Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Meltem EKTİ (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumunyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

21/06/2017



Hasret Derya ERTEN DALAK


YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

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

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

- Tezimin tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir. (Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir.)
- Tezimin .../.../.... tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum. (Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.)
- Tezimin .../.../.... tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.
- Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

21/06/2017


Hasret Derya ERTEN DALAK

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

21/06/2017

Hasret Derya ERTEN DALAK

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleőmesinde değerli bilgilerini benimle paylaőan, kullandığı her kelimenin hayatıma yaptığı katkıyı asla unutmayaım saygıdeğer hocam Doç.Dr. Nazmiye Topçu Tecelli'ye, çalışmanın uygulama aőamasında bana kapılarını açan ve benden yardımlarını esirgemeyen Atatürk Üniversitesi DİLMER Müdürü Sayın Bahadır Gücüyeter'e, uygulamayı yürüten değerli Okutman Yusuf Emirhan Karaca'ya ve yoğun çalışma temposunda bana zaman ayırıp yardımcı olan arkadaőım Hatice'ye teşekkür ederim.

Ayrıca hayatım boyunca tercihlerimde yanımda olan, amaçlarımın peőinde giderken beni destekleyen ve yüreklendiren aileme ve bu zorlu süreçte bir an olsun beni yalnız bırakmayan sabırlı yol arkadaőım Aykut'a teőekkürü bir borç bilirim.

Annem'e

ÖZET

ERTEN DALAK, Hasret Derya. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Deyim Öğretimindeki Başarıya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2017.

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisini araştırmaktır.

Çalışmada karma yöntemlerden biri olan ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Çalışmanın deney grubunda dört kadın on bir erkek olmak üzere on beş öğrenci, kontrol grubunda ise üç kadın on bir erkek olmak üzere on dört öğrenci bulunmaktadır. Çalışma toplamda yirmi dokuz katılımcı ile 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde yürütülmüştür. Katılımcılar Erzurum Atatürk Üniversitesi DİLMER B1 kuru öğrencileridir ve çalışma grupları seçkisiz yolla atanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen deyim testi katılımcılara ön test ve son test olmak üzere iki kere öğrencilerin deyimler hakkındaki bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla uygulanmıştır. Elde edilen veriler PASW Statistics 18 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Testte yer alan deyimler İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders kitabı ve çalışma kitabı okuma metinlerinden oluşturulmuştur. Deney grubuna aynı deyimleri içeren iletişim yaklaşım temel alınarak hazırlanmış sekiz adet ders planı, kontrol grubuna ise İstanbul Yabancılar için Türkçe ders ve çalışma kitabı okuma metin ve etkinlikleri uygulanmış ve çalışma altı hafta sürmüştür. Ayrıca nicel bulguları desteklemesi hedeflenerek deney grubundaki on dört öğrenciye ders süreci ve dersin içeriğiyle ilgili değerlendirme yaptıkları araştırmacı tarafından geliştirilen ve diğer veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, iki grup arasında uygulamanın başında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, farklı öğretim süreçlerine maruz kalmış iki grubun da çalışmanın sonunda seviyelerinin geliştiği ancak deney grubunun daha fazla gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, deyim öğretiminde iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmış ders planları kullanımına yönelik görüşlerin olumlu yönde olduğu ve bu yaklaşımın kullanımının deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı, öğrenim sürecini daha keyifli hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin daha etkili olabilmesi için deyim öğretimi için

özel olarak geliştirilmiş, güncel ve özgün ders planlarının uygulanması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Deyim Öğretimi, İletişimsel Yaklaşım.

ABSTRACT

ERTEN DALAK, Hasret Derya. *The Effect on Success of Communicative Approach in Teaching Idioms in Teaching Turkish as a Foreign Language*, Master's Thesis, Ankara, 2017.

The aim of this study is to investigate the effectiveness of communicative approach while teaching idioms in teaching Turkish as a foreign language.

To address the purpose of the study, the explanatory sequential design which is one of the mixed methods was adopted. There were fifteen participants in the experimental group four of whom were females while eleven of them were males. On the other hand, the control group was consisted of fourteen students three of whom were females and eleven of them were males. The study was conducted in the spring semester of 2016-2017 academic year with a total number of twenty nine students. Participants were B1 level students at Atatürk University DILMER and the participants in both groups were selected randomly. Idiom recognition and comprehension test was developed by the researcher as one of the data collection tools. It was applied twice as pre-test and post-test to determine the recognition and comprehension level of students in terms of idioms. Moreover, the data gathered through the pre-test and post-test were analyzed through PASW Statistics 18 program. Idioms in the test were selected from the reading texts of the course book and workbook of Istanbul-Turkish for Foreigners B1 level. Eight lesson plans designed based on communicative approach were carried out to the experimental group; in addition, the reading texts and their activities of Istanbul-Turkish for foreigner B1 level course book and work book were applied to the control group. The study itself took six weeks. Furthermore, semi- structured interview form developed by the researcher as another data collection tool about content and process of courses was applied to fourteen students of the experimental group to support quantitative data. The data obtained from interviews were analyzed descriptively.

According to the findings obtained from the study, while there was no statistically meaningful difference between both groups in the beginning of the study, both of the groups exposed different teaching processes made progress. However, the experimental group had higher grades than the control group. Besides, it has been understood that the views of students about lessons based on communicative approach in the process of

teaching idioms are seen to be positive and to make the teaching process more amusing and easier. It can be stated specially designed and communicative process of teaching idioms should be carried out Turkish as a foreign language to be more effective.

Key Words

Turkish as a foreign language, teaching idioms, communicative approach.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM VE DEYİM ÖĞRETİMİ	5
1.1. Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım ve Teknikler	5
1.1.1. Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım	5
1.1.2. İletişimsel Yaklaşımında Teknikler	12
1.2. Kalıp söz, Atasözü ve Deyim	13
1.2.1. Sözcük	13
1.2.2. Kalıp Söz	14
1.2.3. Atasözü	15
1.2.4. Argo	16
1.2.5. Deyim	17
1.2.5.1. Yapı Bakımından Deyimler	23
1.2.5.2. Kalıplaşma Bakımından Deyimler	24
1.2.5.3. Anlam Bakımından Deyimler	25
1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyimler	26

1.3.1. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Kapsamında B1 Seviyesi	26
1.3.2. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Kapsamında Deyim Öğretimi	28
1.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyim	29
1.3.4. Anadili ve Yabancı Dil Öğretiminde Deyimler Üzerine Yapılmış Çalışmalar	34
2. BÖLÜM: YARI MECAZ VE MECAZ DEYİMLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BULGULAR	39
2.1. Yöntem	39
2.1.1. Araştırmanın Deseni	39
2.1.2. Çalışma Grubu	41
2.1.3. Veri Toplama Araçlarının Tasarımı ve Uygulanması	41
2.1.4. Verilerin Analizi Şekli	49
2.2. Nicel Bulgular	50
2.2.1. Betimsel Özellikler	50
2.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Skorlarının Değerlendirilmesi	51
2.2.2.1. Deney Grubunun Ön Test Skorları	55
2.2.2.2. Kontrol Grubunun Ön Test Skorları	56
2.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarılarının Karşılaştırılması	58
2.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Skorlarının Değerlendirilmesi	58
2.2.4.1. Deney Grubunun Son Test Skorları	63
2.2.4.2. Kontrol Grubunun Son Test Skorları	64
2.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarılarının Karşılaştırılması	66
2.2.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Skorlarının Karşılaştırılması	67
2.2.7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Skorlarının Karşılaştırılması.....	68

2.2.8. Katılımcıların Çalışma Öncesi ve Sonrası Başarılarının Değerlendirilmesi	69
2.2.9. Demografik Özelliklere Göre Ön Test ve Son Test Başarılarının İncelenmesi	70
2.3.Nitel Bulgular	73
2.3.1. Beğenilen Etkinliklere İlişkin Bulgular	73
2.3.2. Etkinliklerin Beğenilme Nedenleri ile İlgili Bulgular	74
2.3.3. Zorlanılan Etkinliklere İlişkin Bulgular	76
2.3.4. Etkinliklerin Zorlama Nedenleri ile İlgili Bulgular	77
2.3.5. Beğenilmeyen Etkinliklere İlişkin Bulgular	78
2.3.6. Ek Önerilere İlişkin Bulgular	79
2.3.7. Etkinliklerin Başarıya Etkisi ile İlgili Bulgular	80
2.3.8. Etkinliklerin Farklı Buldukları Yönlerle İlişkin Bulgular	82
2.3.9.Deyimlerin Öğrenme Alanı Dışında Kullanımına İlişkin Bulgular	83
SONUÇ	86
KAYNAKÇA	91
EK 1. Öğrenci Deyim Bilgisi Ölçme Testi	96
EK 2. Örnek Ders Planı	103
EK 3. Görüşme Formu	110
EK 4. Etik Kurul İzin Formu.....	114
EK 5. Orijinallik Raporu	115
EK 6. Turnitin Benzerlik İndeksi	116

KISALTMALAR

AOÖÇ: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

DİLMER: Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi

f: Frekans

N: Kişi Sayısı

Ö: Öğrenci

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Yanıtları.....	53
Tablo 2: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Yanıtları.....	54
Tablo 3: Deney Grubunun Ön Test Skorları	56
Tablo 4: Kontrol Grubunun Ön Test Skorları.....	57
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Ön test Skorlarına Göre Karşılaştırılması- Mann-Whitney U Testi.....	58
Tablo 6: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Test Yanıtları.....	61
Tablo 7: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Test Yanıtları.....	62
Tablo 8: Deney Grubunun Son Test Skorları.....	64
Tablo 9: Kontrol Grubunun Son Test Skorları.....	65
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubunun Son test Skorlarına Göre Karşılaştırılması- Mann-Whitney U Testi.....	67
Tablo 11: Deney Grubunun Ön test, Son test Başarılarına Göre Karşılaştırılması- Wilcoxon Signed Rank Testi.....	68
Tablo 12: Kontrol Grubunun Ön test, Son test Başarılarına Göre Karşılaştırılması- Wilcoxon Signed Rank Testi.....	69
Tablo 13: Tüm Öğrencilerin Ön test, Son test Başarılarına Göre Karşılaştırılması- Wilcoxon Signed Rank Testi.....	70
Tablo 14: Katılımcıların Ön test Skorlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması- Mann-Whitney U Testi.....	71
Tablo 15: Katılımcıların Son test Skorlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması- Mann-Whitney U Testi.....	71
Tablo 16: Katılımcıların Ön test Skorlarının Geldikleri Bölgelere Göre Karşılaştırılması- Mann-Whitney U Testi.....	72
Tablo 17: Katılımcıların Son test Skorlarının Geldikleri Bölgelere Göre Karşılaştırılması- Mann-Whitney U Testi.....	72
Tablo18: Beğenilen Etkinlikler.....	73
Tablo 19: Etkinliklerin Beğenilme Nedenleri.....	75
Tablo 20: Zorlanılan Etkinlikler.....	76
Tablo21: Etkinliklerin Zorlama Nedenleri.....	77

Tablo 22: Ek Öneriler.....	79
Tablo 23: Etkinliklerin Başarıya Etkisi.....	81
Tablo 24: Etkinliklerin Farklı Buldukları Yönler.....	82
Tablo 25: Deyimlerin Öğrenme Alanı Dışında Kullanımı.....	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1: Deney ve Kontrol Grubunun Ön test Skorlarına Göre Karşılaştırılması.....57
- Şekil 2: Deney ve Kontrol Grubunun Son test Skorlarına Göre Karşılaştırılması.....66

GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi son yıllarda daha çok önem kazanan bir alan haline gelmiştir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra kelime öğretimi de öğretim sürecinde yer almaktadır. Ancak, kelime öğretimi; deyim öğretimi, atasözü öğretimi gibi alanlara ayrılmamakta ve genel olarak ele alınmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin öğretimi ve öğrenimi, deyimlerin kültürel özellikleri göz önüne alındığında etkili bir iletişim için dikkat çekmektedir, çünkü deyimler günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak öğrenenlere hedef dile hâkim olma konusunda yarar sağlamaktadır. Türkçe deyimler açısından zengin bir kaynağa sahip olduğundan öğretim sürecindeki önemi yadsınamaz. Bu sebeple, deyim öğretimi için özel olarak tasarlanmış ders planları uygulanmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde deyimlerin yeri, nasıl öğretilmesi gerektiği her zaman tartışma konusu olmuştur. Deyimlerin öğretilmesinde yöntem ve teknikler belirlenmiş ve bunların kullanımının önemi vurgulanmıştır.

Bu tez çalışması, Türkçe yarı mecaz ve mecaz deyimlerin yabancılara öğretiminde iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmış öğretim sürecinin geleneksel öğretim yöntemlerine oranla öğrenenlerin başarısına etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Birinci bölümde, problem durumu, çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, çalışmanın yöntemi, varsayımlar ve sınırlılıklar ele alınmaktadır.

İkinci bölümde, dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım ve iletişimsel yaklaşımda kullanılan dil öğretim teknikleri açıklanacaktır. Bununla beraber, sözcük, kalıp söz, atasözü, deyim kavramları aralarındaki farklar vurgulanarak tanımlanacaktır. Deyimler, anlamlarına, yapılarına ve kalıplaşma derecelerine göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır. Ayrıca, diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi kapsamında B1 seviyesi ve deyim öğretimi, deyimlerin yabancılara Türkçenin öğretiminde kullanımı ve anadili ve yabancı dil öğretiminde deyim üzerine yapılan çalışmalara bu bölümde değinilmektir.

Üçüncü bölüm, bulguları içermektedir. İlk olarak araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçlarının tasarımı ve uygulanması ve verilerin

analiz şekli ele alınmaktadır. Daha sonra, elde edilen verilerin analizi ışığında bulgular değerlendirilmektedir.

Araştırmanın dördüncü ve son bölümünde ise çalışmanın sonucu ve ardından elde edilen verilere dayanarak konu ile ilgili öneriler yer almaktadır.

Problem Durumu

Deyimler anadilinde iletişimde çok önemli bir yere sahiptir. Farkında dahi olmadan günlük iletişimde deyimler çok sık kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde çağdaş dil öğretme yöntemleri göz önüne alındığında deyim öğretiminin ne kadar önemli olduğu sonucuna kolayca varılabilir. Bu bağlamda, Atatürk Üniversitesi DİLMER B1 seviyesindeki öğrenenlere yönelik iletişimsel yaklaşım esas alınarak deyim öğretimine yönelik öğretim süreci planlanmıştır. Çalışmamızda *yarı mecaz ve mecaz deyimlerin öğretiminde boşluk doldurma, cümle tamamlama ve sadece deyim anlamının öğrenenlere aktarımı gibi geleneksel öğretim yöntemleri mi yoksa iletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış öğretim mi daha etkilidir?* sorusunun cevabı aranmıştır.

Bu probleme ait çalışmada cevap aranacak alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

- İletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış yarı mecaz ve mecaz deyimlerin öğretiminin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deyimleri tanıma-anlama başarılarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- İletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış yarı mecaz ve mecaz deyimlerin öğretiminin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deyimleri tanıma-anlama başarılarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- İletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış yarı mecaz ve mecaz deyimlerin öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri (cinsiyet, hangi ülkeden geldikleri) ne göre başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışmanın Amacı

Araştırmamızın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesi öğrencilerine yarı mecaz ve mecaz deyimlerin öğretiminde iletişimsel yaklaşım esas alınarak hazırlanmış öğretim sürecinin geleneksel yöntemlere göre daha etkili bir öğrenme sağlayacağını belirlemektir.

Çalışmanın Önemi

Deyimler bir dilin en önemli öğelerinden biridir. Hem o dilin günlük kullanımında hem de kültürel mirasının aktarımında önemli bir rol oynar. Ancak deyimlerin çoğunun yarı mecaz ya da mecaz anlam taşıması yabancılar tarafından öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, deyim öğretimini, kelime öğretiminden ayırmanın yanı sıra farklı ve güncel öğretim yaklaşımlarından yararlanmanın daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Dili öğrenen yabancılar sadece dil bilgisi yapılarını ve kurallarını öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda hedef dilin kültüründe tanımak zorunda kalırlar. Bu nedenle, çeşitli çalışmalarda yabancı dil öğretiminde deyimlerin kullanılması ve öğretilmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu çalışma, hem yabancı dil olarak Türkçe alanında yapılan çalışmaları destekler nitelikte deyim öğretiminin dil öğretimi sürecindeki gerekliliği ve önemini vurgulamak hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yeterince nüfuz etmemiş iletişimsel yaklaşım temelli öğretim süreçlerinin öğrenenlerin başarısına etkisini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu tez çalışmamızda nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada karma yöntemlerden biri olan Ardışık Açıklayıcı Desen kullanılmıştır. Ardışık Açıklayıcı Desen, araştırmanın öncelikle nicel olarak yürütüldüğü, sonuçlarının analiz edildiği ve sonrasında nitel araştırmayla sonuçların detaylı bir biçimde açıklandığı araştırma modelidir. İki bölümden oluşan ardışık açıklayıcı desen, nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle başlar. Daha sonra nicel verileri (deneysel model) derinlemesine incelemeye olanak sağlayan nitel verilerin toplanması aşamasına geçilir.

Varsayımlar

Testin uygulanacağı öğrenen grubunun, planlanan öğretim süreci öncesi yapılan ön testten ve öğretim sonrası yapılan son testten elde edilen sonuçların gerçeği yansıtmakta olduğu, öğrencilerin onlara uygulanan görüşme formundaki sorulara samimi ve doğru bir biçimde cevap verdikleri varsayımından hareket edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi DİLMER'in 18-29 yaşları arasındaki kursiyerleri oluşturmaktadır. Çalışmanın daha sağlıklı sonuçlar verebilmesi açısından farklı öğretim elemanlarının tasarlanan ders planlarının uygulamasının sorun oluşturacağı düşünüldüğü için yalnızca iki sınıf seçilmiştir. Uygulama sonrasında deney grubu ile görüşmeler yapılmış, ancak 15 kişi olan deney grubu öğrencilerinden 1'i ile görüşme yapılamadığı için görüşmeler 14 katılımcı ile yürütülmüştür. Hedef dil öğretimi uygulamaları Türkçe ile sınırlandırılmıştır. Dil düzeyi, "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" B1 düzeyi olarak belirlenmiştir. Öğretim için belirlenen deyimler İstanbul Yabancılar için Türkçe ders ve çalışma kitabı okuma metinlerinden seçilmiştir. Çalışma, kur süresi altı hafta olduğu için bu süreyle sınırlandırılmıştır.

1. BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM VE DEYİM ÖĞRETİMİ

Bu bölümde ilk olarak, dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım ve iletişimsel yaklaşım kapsamında kullanılan dil öğretim teknikleri tartışılacaktır. Ardından, kalıp söz, atasözü ve deyim kavramları arasındaki farklar vurgulanarak açıklanacaktır. Son olarak, diller için Avrupa ortak öneriler kapsamında B1 seviyesi ve deyim öğretimi, yabancılar için Türkçe öğretiminde deyim ve anadili ve yabancı dil öğretiminde deyim üzerine yapılan çalışmalardan bahsedilecektir.

1.1. DİL ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM VE TEKNİKLER

1.1.1. Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım

Yabancı dil öğretiminde hangi yaklaşımın en iyisi olduğu günümüzde hâlâ tartışmalı bir konudur. Ortaçağdan itibaren İkinci Dünya Savaşına kadar kullanılan dil bilgisi kurallarına ve hedef dilde yazılmış metinleri tercüme etmeye dayanan *dil bilgisi çeviri yöntemi* yerini, savaş esnasında özellikle ajan yetiştirme amacıyla telaffuza ve kalıpları ezberlemeye odaklanan *işitsel dilsel yöntem* bırakmıştır. Sonrasında dil bilgisi çeviri yöntemine karşı biçimle anlam arasında doğrudan bir bağlantı kuran *düzvarım yöntemi* ortaya çıkmıştır. 1950'lerde Fransa'da ortaya çıkan örtük sezdirme yoluyla öğrenenlere hedef dili edindirmeyi amaçlayan *İşitsel-Görsel Yöntem* kullanılmıştır. Ayrıca, bilişsel psikoloji temelinde oluşturulan *sessiz yol yöntemi* yabancı dil öğretiminde bir süre denenmiştir. *İşlevsel-Kavramsal Yaklaşım* dilbilim, edimbilim ve dilsel ihtiyaçlar temelinde oluşturulan bir diğer yaklaşımdır. Bunlara ek olarak, öğrenenlerin psikolojik olarak kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaya yönelik *telkin yöntemi*, bütüncül bir öğretime odaklanan *topluluk odaklı dil öğretim yöntemi* ve öğrenmeyi, öğrenenlerin hareket etmelerine dayandıran *tüm fiziksel tepki yöntemi* yabancı dil öğretiminde kullanılan diğer yöntemlerdir. Ancak yukarıda belirtilen bütün yöntemlerin çeşitli yetersizlikleri görüldüğü için daha iyi bir yöntem bulma çabaları devam etmiştir.

1960'lı yılların sonlarında ise dilin işlevsel ve iletişimsel yönü dil öğretiminde önem kazanmış, dil öğretim geleneğinde değişiklikler olmuştur. Bununla beraber *iletişimsel yaklaşım* doğmuştur (Yaylı ve Bayyurt, 2014, s.16).

Dil öğretiminde kullanılan iletişimsel yaklaşım mesajın kaynağı ve alıcı ya da konuşmacı ve dinleyici ya da yazar ve okuyucu arasındaki anlaşmayı içermektedir. Hangi yollarla gerçekleştirildiğine bakılmaksızın iletişim süreçlerinin tamamında anlam ve anlamlılık esas odak olmalıdır, çünkü taşınan mesajın bir anlamı olmadığı takdirde ne mesaj mesaj olabilir ne de o süreç iletişim olarak adlandırılabilir. Bugün hâlâ dil öğretimi yapılan ortamlarda yalnızca dil bilgisi ve kelime bilgisi öğretimi ve onların geleneksel sınavlar yoluyla ölçülmesi üzerine yorumlar yapılmaktadır ve bunlara destek olunmaktadır. Ancak öğrenenlerin kendi duygularını, fikirlerini ve inandıklarını ifade edebilmeleri için onlara rehber olunan öğrenme ortamlarının da varlığından bahsedebiliriz. Bu tür ortamların ortak özelliği iletişimsel yaklaşımın uygulanıyor olmasıdır.

İletişimsel yaklaşım, dil çalışmaları ve yabancı dil öğretimine dair farklı yaklaşımların ortaya çıktığı Amerika Birleşik Devletleri, Britanya ve Avrupa'da büyük değişimler yaşadığı bir dönemde ortaya çıkmıştır (Ju, 2013, s. 1579). Bu dönemden itibaren Chomsky'nin (1965, s. 4) dil edinimi aracı ve dil yetisi dediği ve konuşmacı ve dinleyicinin o dile ait bilgiler diye tanımladığı fikirleri önemli değişimlere sebep olmuştur. Hymes (1972) dil bilgisi kurallarını dâhil edecek şekilde iletişimsel yetileri daha geniş bir yeti kavramı olarak tanımlamıştır. Hymes'e göre (1973, s. 277) iletişimsel beceri, dili ve onun özelliklerini ve kullanımlarını ilgilendiren tutumlar, değerler ve dürtülerdir. Bu tanım, bir bireyin kabiliyetlerini kullanım becerileri ve örtük bilgileri olarak ele alınmaktadır (Fatt, 1991, s. 44). Bu kavramlar, geleneksel dil öğretim yöntemlerini tartışmaya açık hale getirmiştir. Bu değişimleri yakından takip eden İngiliz dilbilimcileri, dil öğretiminde dilin kendisinden ziyade iletişimsel yeterliliklere odaklanma gereğini görmüşlerdir (Richards ve Rogers, 2001, s. 153). Candlin, Widdowson ve Wilkins gibi bilim insanları yabancı dil öğretimi ve izlenice deseni üzerine iletişimsel analizi ortaya koymuşlardır (Richards ve Rogers, 2001, s. 154).

İletişimsel dil öğretiminin bütün seviyelerinde, öğrenenler, hedef dilde sunulan bağlamlarda bulunan kurallar çerçevesinde doğru ve kültürel olarak uygun yapılara çok

fazla maruz bırakılmalıdırlar (Freeman ve Anderson, 2011, s. 118). Bu şekilde öğretim esnasında kullanılan bütün materyaller (metinler, dinleme parçaları, vs) hedef dilin anadili kullanıcılarının gündelik hayatta karşılaştıklarına mümkün olduğunca yakın olmalıdır. Bu şekilde, bağlamsal olarak kullanılan materyaller öğrenenlere, iletişimsel yaklaşımın esas amacı olan iletişimsel becerileri kazandırmada (Sarıçoban ve Tılfaroğlu, 1999, s. 61) önemli bir rol oynamaktadır. Zaten yabancı dil öğrenmek isteyenlerin büyük çoğunluğu iletişim kurma amacı gütmektedir.

Dil öğrenmek kişisel düzeyde kendini ifade etme becerilerini gerektiren etkileşimsel ve durağan olmayan bir süreçtir. Dolayısıyla, öğretmen merkezli olan eski usullerin aksine, öğrenenler hedef dili öğrenirken bu etkileşimsel sürecin merkezinde olmak zorundadır. İletişimsel yaklaşım, bu nedenle iletişim becerilerinin öğrenilmesi ve bu becerilerin kullanılacağı sınıfların önemine vurgu yapmaktadır (Taylor, 1983, s. 69). İletişimsel etkinliklerle onlara sunulan konulara katılım göstermeli, dil becerilerini ifade gücüyle birleştirmeli, öğrendikleri kuralları, yapıları ya da kelimeleri edinim süreçlerini sürdürebilmek amacıyla sınıfın dışında kullanmalıdırlar. Rehber ya da yol gösterici konumunda bulunan öğretmen ise öğrenenlere eğlenceli konular ve olumlu bir ortam sunarak onların iletişimsel becerilerini teşvik etmelidir (Richards ve Rodgers, 2014, s. 98). Ayrıca öğrenenlere sunulan konular hem dikkat çekici olmalı hem de tüm öğrencilerin dikkatini çekecek konular her zaman bulunamayacağı için çeşitli olmalıdır. Öğrenenler hedef dildeki seviyelerine bağlı olarak tecrübelerini anlatabilir, rol yapma etkinlikleri yapabilir, iletişimsel oyunlar oynayabilir, birbirlerine sorular sorabilir, ailelerini ya da yaşadıkları yeri tanıtabilirler. Ancak burada öğretmenin karşısına çıkan bir zorluk bulunmaktadır. O da öğrenenlere gerçek, iletişimsel ve çeşitli durumlarda hedef dili kullanabilecekleri bir ortam oluşturmaktır. Bu doğrultuda, öğretmen öğrencilerin doğal iletişim süreçlerini sekteye uğratacak olan hata yapma endişelerini asgari düzeye indirerek fikirlerini hedef dilde ifade etmeleri konusunda onları cesaretlendirmelidir. Birçok öğrenen hedef dili, o dildeki gerçek ve anlamlı iletişim süreçlerine aktif bir şekilde dâhil oldukları ve o dile maruz kaldıkları kadar edinebilirler (Taylor, 1983, s. 69). Bu yüzden iletişimsel uygulamaları içerisinde barındıran bir dil öğretim programı öğrenenlerin hem yabancı dilde iletişim kurmak için sorumluluk almalarını sağlar hem de onları bu doğrultuda teşvik eder ve cesaretlendirir. Eğer öğrenenler konuşma etkinliği yapıyorken, öğretmen öğrencilerin hedef dilde ürettikleri

yapıların içinde bulunan hataları bulma merci olarak hareket etmek yerine, hatalarını not edip sonrasında onların sık yaptıkları hataları içeren cümleler ya da paragraf yazmalarını istiyorsa, iletişimsel becerilerin desteklenmesi noktasında yararlı olur. Buna ek olarak, öğretmenlerin öğrencilerini aktif bir şekilde sınıfa ve uygulanan etkinliklere dâhil etmeleri diğer bir önemli durumdur. Derse veya etkinliklere katılmakta sıkıntı yaşayan öğrencileri teşvik etme ve fikirlerini ve hislerini hedef dilde ifade etme konusunda cesaretlendirme, rolü rehberlik olan öğretmenin bir diğer sorumluluk alanıdır.

Dil öğrenim sürecinde hızlandırıcı bir etken olarak, izlencelerin titiz bir şekilde planlanması ve organize edilmesi de çok önemli bir noktadır. İletişimsel yaklaşımın kullanıldığı öğrenen merkezli sınıflarda yukarıda bahsedilenlerin uygun bir şekilde uygulanabilmesi için sarmal izlençe kullanılmalıdır (Hendrickson, 1991). Öğrenenlere dilin işlevlerinin, kelimelerin ve dil bilgisi yapılarının iletişimsel, gerçek ve çeşitli bağlamlarda tekrarlanarak verilmesi, öğrenenlerin önceden öğrendikleriyle yenilerini bütünleştirmelerine yol açacaktır.

Kendilerini ifade etme konusunda cesaretlendirici dönütler alan öğrenciler hedef dili kullanma konusunda daha rahat hissederler. Öğrenenler farklı sosyal, kültürel, ekonomik ve fiziksel çevreleri anlama yetisini kazanmış olurlar. Bu durum, daha üretken olanlara daha zevkli bir şekilde ve daha geniş bir kelime hazinesi kullanarak yeni edindikleri dil özelliklerini kullanmalarına izin verir (Kaufman, 1987).

İletişimsel yaklaşımın amacı, anadili kullanıcılarının karşılaştıkları durumlarda hedef dili uygun bir şekilde kullanma becerisini desteklemenin yanı sıra (Whitley 1993, s. 138), öğretim sürecindeki vurguyu dil bilgisinden dil kullanımına geçirmektir (Tschirner 1996, s. 1). İletişimsel yaklaşımda salt dil bilgisi öğretimi hazırlanan öğretim programının odağında değil, diğer süreçler gibi onun içerisinde bulunmaktadır. Diğer bir söylemle, hedef dile ait dil bilgisi kuralları öğretimin amacı olmaktan çıkıp, doğru bir iletişim için araç haline gelmektedir. Sınıfta uygulanan iletişimsel ya da anlamlı etkinliklerin ana teması Bialystok (Terrell, 1991) tarafından elde edilen bulgular tarafından desteklenmektedir: “işlevsel uygulama performansı artırırken, şekle ait uygulama yalnızca belli bir seviyeye kadar etkililik göstermiştir”. Gün geçtikçe dil öğretiminde daha yaygın hale gelen iletişimsel yaklaşım, dil öğretimindeki geleneksel

uygulamalardan vazgeçme gerekliliğini vurgulamaktadır. Magedanz'ın da belirttiği gibi dil bilgisi merkezli öğretim programlarının ve sınavların, öğrenenlerin iletişimsel becerilerini kayda değer bir biçimde geliştirmedeği herkes tarafından tecrübe edilmiştir (2004, s. 162).

Daha önce de bahsedildiği gibi, iletişimsel yaklaşımın en güçlü tarafları, öğrenenlere anadili kullanıcılarının karşılaştığı durumları oluşturma ve sürekli olarak edindikleri yapıları ya da kuralları kullanmalarını sağlamasıdır. Buna ek olarak, derste sunulan materyallerin çeşitliliği hem sunulan ya da öğretilmesi hedeflenen kalıpların ya da kelime gruplarının çokluğu hem de her öğrenci için ilginç olabilecek konuların seçilmesi konularını kapsamaktadır. Örneğin, “I would suggest, Let me advise you, How about, Why not” gibi kalıpların hangisinin kullanılacağı (McKay, 1979, s. 74), anadili kullanıcıları için kolay bir durum olduğu halde, hedef dili öğrenenler açısından zorlayıcı bir durum haline gelebilir. İletişimsel yaklaşımla öğretim yapılan bir sınıfta, hangisinin uygun olduğuna karar verebilmeleri için öğretmen tarafından verilen bir ödevde ya da bir rol yapma etkinliğinde öğrenenlerin bu kullanımlarla ilgili farkı kavramaları beklenir. Ödev ya da rol yapma gibi iletişim etkinliklerinin uygulanması, gerçek durumlarda kullanılması gereken yapıların ya da kalıpların öğretilmesinde önemli hale gelmektedir.

Yalnızca dil bilgisi kurallarının doğru kullanılmasına odaklanan yaklaşımların tersine iletişimsel yaklaşımda iletişim becerileri ön plana çıkarılırken dil bilgisine ait kurallar ya da kullanımlar tamamıyla devre dışı bırakılmamaktadır. İletişimsel bir bağlamın içerisinde öğrenenlerin hem dil bilgisi kurallarını edinmeleri hem de onları iletişim süreçlerinde kullanmaları hedeflenir. Böylece, hedef dil öğrencileri hem dilbilgisel doğruluk açısından hatasız hem de belirli bir durum için etkili ve uygun (McKay, 1979, s. 80) yapıları kullanarak yabancı dildeki seviyelerini yükseltmiş olurlar.

İletişimsel yaklaşım ayrıca Johnson (1981) tarafından ifade edildiği gibi, en az iki ayrı unsur içermelidir: Bunlardan ilki, öğretilecek olan uygun dilbilimsel bilginin seçilmesidir. Dil ile alakalı bilgi, dil edinim becerileri ve öğrenenlerin hedef dille ilgili iletişimsel ihtiyaçlarıyla alakalı olarak belirli ödev performanslarına ne katacağı hesaplanarak seçilmeli ve uygulanmalıdır (Johnson, 1979; Morrow, 1981). İletişimsel yaklaşımı destekleyecek ikinci ana unsur ise bu bilgiyi açıklamakta kullanılacak

yöntembilimdir. İzlenceler, yalnızca öğretilmesi öngörülen işlevsel ya da dil bilgisi kurallarına ait yapıların ya da formların planıdır. Esas farkı oluşturacak olan, o izlencenin iletişimsel olup olmadığı değil, onun nasıl uygulandığıdır. İletişimsel amaçlarla oluşturulan bir izlencenin içerdiği bilgi diğer yöntemleri odak alarak oluşturululardan çok büyük farklılık sunmaz. Ancak, iletişimsel yaklaşımın öngördüğü, sınıf içerisinde yabancı dil öğretimi esnasında öğrenenlere ne kadar ve nasıl şans tanındığıdır. Bununla paralel olarak, öğretilmesi planlanan bilginin ne kadar gerçek, çeşitli ve anlamlı iletişim durumlarında kullanıldığıdır. Doğal olarak, iletişimsel yaklaşım amaçlarıyla organize edilen bir izlencenin uygulanmasında en hassas görev öğretmene düşmektedir. Uygulamanın yanı sıra, öğrencilere sundukları kendilerini ifade etme şansları öğrenim sürecinin daha doğru işlemlerini sağlayacaktır.

Ayrıca, kendi öğretim materyallerinin bir kısmını oluşturabilen veya var olanları uyarlayabilen öğretmenler için sınıflarında, öğrencilerini gerçek iletişim durumlarına maruz bırakabilmek ve iletişimsel becerileri öğretebilmek amacıyla ders sürecini yapılandırmalarına yönelik çeşitli yollar bulunmaktadır.

Dahası, öğrenenleri sınıf ortamında dil yapıları ve kurallarından ziyade hedef dildeki iletişimsel girişimleri iletişimsel yaklaşımın esas amacı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, bu yaklaşımın ana hedefi, uzun yıllar boyunca dil öğretim yöntembiliminde gelenek haline gelmiş dil öğretim uygulamalarının farklılaştırılması ve özellikle öğretmenin konumunda ve görevlerinde değişiklik yapılmasıdır (Taylor, 1983, s. 84). Bu değişiklikler doğal olarak sınıfta ve öğretim sürecinde bulunan diğer etmenlerin durumunda da değişikliğe yol açmıştır. Öncelikli olarak bu değişim, öğrencilere sadece öğretmenden bir şeyler öğrenmeye gelmiş ve ondan daha alt konumdaki talebeler olarak değil; korkuları, istekleri ve ihtiyaçları olan, amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli becerilere sahip olan ve motive edilmesi ve cesaretlendirilmesi gereken bireyler olarak bakma zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Öğrencilere bakış açısının değişmesi öğretmen ile olan ast-üst ilişkisini karşılıklı etkileşim seviyesine getirmektedir. Öğretmen merkezli durumdan öğrenci merkezli, sonucunda da ihtiyaç merkezli bir öğretim anlayışı gelişmiş olmaktadır. Bu yaklaşımla birlikte ortaya çıkan öğrencilere bir birey olarak bakma düşüncesi, onlara iletişimsel süreçlerinde fırsatlar oluşturma, hatalarını sürekli onları bölerek düzeltme yerine sonrasında onlara verilen dönütlerle ya da ödevlerle düzeltme ve onların

ilgilerine yönelik etkinlikleri çeşitlendirme ve uygulama çabalarının sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Freeman ve Anderson tarafından da belirtildiği gibi hataların iletişimsel becerilerin gelişiminin doğal bir sonucu olarak görülmesi ve hoş karşılanması gerekmektedir (2011, s. 120). Aynı şekilde, öğrenenlerin öğrenim sürecinde sorumluluk almalarını sağlamak, ihtiyaçlarına dönük uygulamalar gerçekleştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için teşvik edilmeleri de bu değişimle yakından ilişkili görünmektedir. Öğrenenlere herhangi bir konuda kısa zamanda uzmanlaşmaları gereğinin sürekli dayatılmasından ve otoriter bir tarzda konuların, içeriklerin ve etkinliklerin dikte edilmesinden daha çok, öğrenim sürecinin doğal seyrinde devam eden bir iletişim süreci olarak benimsenmesi iletişimsel yaklaşımı diğer yöntemlerden ayıran bir özelliğidir. Bu özelliğiyle Krashen'in (1982) *etkin filtre* olarak bahsettiği dil öğreniminde ortaya çıkan bir engeli de öğrenenler kendilerini bunu başarma konusunda motive ederek yeterli görmeleri için yapılan uygulamalar ile aşabilmektedirler.

Sonuç olarak, iletişimsel yaklaşım öğrenenlerin hedef dili iletişim kurmak için kullanmalarını hedeflemektedir. Bunun yanında, gerçek ve anlamlı iletişimi sınıf-içi etkinliklerin odak noktası haline getirerek öğrenmelerini amaçlamaktadır. Ek olarak, geleneksel yaklaşımların en çok vurgu yaptıkları nokta olan dilbilgisel doğrulukla iletişimde akıcılık arasında bir denge oluşturulmaktadır (Richards ve Rodgers, 2014, s. 97). Bu değişim doğal olarak, öğretmenin ve öğrenenlerin sınıf içindeki rolünü de etkilemektedir. Sınıf içinde geleneksel yaklaşımlarda bulunan bir anlamda hiyerarşi, karşılıklı etkileşim sürecine dönüşmüştür. Öğrenenlerin hata yapmaları durumunda öğretmenin bunları düzeltme yöntemleri bile değişime uğramıştır. Richards ve Rodgers (2001, s. 172) tarafından da belirtildiği gibi, öğrenme, yaratıcı oluşturma ve deneme yanılma sürecidir. Dolayısıyla, öğrenenlerin yaptıkları hata geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi etkinlik esnasında iletişimin akıcılığını bozacak şekilde değil, etkinlik sonrasında dönüt olarak ya da ödev verme yoluyla düzeltilmektedir. Çünkü yapılan hatalar iletişimsel becerilerin gelişiminin doğal bir sonucu olarak hoş karşılanmaktadır (Osam, 1993, s. 2). Sınıfta uygulanan neredeyse herşey iletişimsel bir amaç taşıması için yapılır ve öğrenenler hedef dili oyunlar (Freeman ve Anderson, 2011, s. 120), rol yapma ve problem çözme gibi iletişimsel etkinlikler yoluyla kullanırlar (Yurdabakan, 2010, s. 31).

1.1.2. İletişimsel Yaklaşımda Teknikler

Son yıllarda deyimler üzerine yapılan araştırmalar öğrenme strateji ve yöntemlerinin belirlenmesinde önemli katkılar sağlamıştır (Topçu, 2001, s. 132). Deyim öğretiminin, kelime öğretiminden süreç bakımından ayrı olarak öğretilmesi gerektiği vurgulansa da kelime ya da dil bilgisi öğretiminde kullanılan tekniklerin deyim öğretiminde de uygulanabilir olduğu bilinmektedir. Freeman tarafından belirtilen iletişimsel yaklaşım teknikleri şunlardır: gerçek materyaller, dil oyunları, fotoğraf şerit hikâyeleri, problem çözme ve rol yapma etkinlikleri (Freeman ve Anderson, 2011, ss. 126-128).

Özgün materyaller, öğrenenlerin, anadili kullanıcılarının karşılaştığı gerçek durumlarda karşılarına çıkan metinlerin ya da diyalogların sınıf ortamında kullanılmasıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, bu materyallerin kullanılması öğrenenlerin hem hedef dille ilgili yapılar ve kurallara sürekli maruz bırakılmalarını sağlamakta hem de onları öğrendikleri yapıları kullanmaya teşvik etmektedir. Gerçek materyal kullanımı çok geniş bir çerçeveyi içinde barındırmaktadır. Öğretmen, herhangi bir gazetede köşe yazısını, bir dergideki makaleyi, televizyondaki haberi, vs doğrudan ya da öğrenenlerin seviyelerine göre düzenleyerek yarı özgün materyal olarak kullanabilir.

İkinci sırada belirtilen dil oyunları öğrencilerin edinim sürecini bir yandan eğlenceli bir hale getirirken, diğer bir yandan önemli bir iletişimsel araç haline gelmektedir. Oyunlar, öğrenenlerin öğrendikleri yapıları kullanmalarını sağlayan araçlar haline geldikleri için dilbilimsel becerilerini de geliştirmiş olmaktadır.

Üçüncül olarak, resimli hikâye etkinlikleri, öncelikli olarak bir kitapta ya da dağıtılan bir etkinlik kâğıdında bulunabileceği gibi, tahtada çizilebilir ya da posterlerle gösterilebilir. Bu etkinliklerin en önemli katkısı, öncelikli olarak doğruluğun sağlanmasıdır. Ancak bu geleneksel yaklaşımların esas hedefi olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişimsel yaklaşım bağlamında ele alındığında resimli hikâye etkinlikleri, daha önemlisi, konuşma etkinliklerinin akıcılığı hedeflemektedir (Scrivener, 2011, s. 351).

Bir sonraki sırada gelen, problem çözme etkinliklerinde, öğretmen tarafından ya da ders kitabında verilen bir sorun etrafında öğrenenlerin hedef dili kullanarak bir çözüm üretmeleri beklenmektedir.

Son olarak da rol yapma etkinlikleri gelmektedir. Rol yapma etkinlikleri doğal olarak iletişimsel yaklaşım teknikleri arasında çok önemlidir, çünkü öğrenenlerin farklı sosyal durumlarda ve rollerde, hedef dilde öğrendikleri kalıpları ya da kelimeleri kullanmaları için sunulacak fırsatların başında gelmektedir. Rol yapma etkinliklerinin uygulanması ile ilgili çeşitlilikler bulunmaktadır. Bu çeşitlilikler uygulanacakları sınıfların hedef dildeki seviyeleriyle yakından ilişkilidir (Scrivener, 2011, s. 220). Öğrenenlerin seviyelerine göre ayarlanan etkinlik, eğer öğrenciler henüz başlangıç seviyesinde ise daha yapılandırılmış iken, daha ileri seviyede bulunan bir öğrenen grubuna uygulanıyorsa daha az yapılandırılmıştır (Yurdabakan, 2010, s. 29).

Yukarıda belirtilen tekniklere ek olarak, yapboz aktiviteleri *jigsaw* de iletişimsel yaklaşımla öğretim yapılan sınıflarda kullanılan diğer bir tekniktir. Bu teknik, belirli seviyelerdeki öğrenenler için uygun olan işbirliği gerektiren bir öğrenim tekniğidir (Adams, 2013, s. 65). Bu tip etkinlikler öğretmenler tarafından rahat bulunur, çünkü bu teknikte neredeyse bütün işi yapan öğrencilerdir (Scrivener, 2011, ss. 261-262). Öğrenenlerin aktif katılımcılar olarak etkinlikte bulunmaları ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin sağlanması bu tekniğin en önemli artularından biridir. Ayrıca *jigsaw* tekniği, öğretmenin aktivitedeki rolü en aza indirmesinden dolayı, öğrenenlerin katılım konusunda daha rahat ve cesaretli olmalarını sağlamaktadır (Mengduo ve Xiaoling, 2010, s. 114). Öğrenenlerin dayanışma ve işbirliğini, yüz yüze iletişimlerini, bireysel ve grup sorumluluğu ve sosyal becerilerini geliştiren *jigsaw* tekniği, iletişimsel yaklaşımın hedefleriyle örtüşmektedir.

1.2. KALIP SÖZ, ATASÖZÜ VE DEYİM

1.2.1. Sözcük

Devellioğlu'ya göre sözcük, bir fikir anlatan, bir veya birkaç heceden meydana gelen ses, sözdür (2009, s. 505). TDK'ye göre ise sözcük, anlamlı ses veya ses birliği, söz anlamına gelmektedir. Sözcükler, açık ve kapalı olmak üzere iki ana başlıkta incelenir (Finegan, 2004, s. 2). Açık sözcükler kategorisinde isimler, fiiller, sıfatlar ve zarflar bulunmaktadır. Kapalı sözcükler kategorisinde ise edatlar, zamirler, bağlaçlar ve çeşitli ekler bulunmaktadır. Açık sözcükler herhangi bir bağlamda bulunmadan kendi başına anlamı olan sözcük tipleridir. Açık sözcüklere örnek olarak *beklemek, sarı, kitap*

sözcükleri verilebilir. Kapalı sözcükler ise açık sözcüklerden oluşan bir cümlede ya da daha uzun bir bağlamda anlamı tamamlayan ve detaylandıran kelimelerdir. Kapalı sözcükler ise *olarak, iken, çünkü* şeklinde örneklendirilebilir. Sözcükleri kısaca tanımlamak gerekirse, kendi başlarına bir anlamı olan veya bağlamın anlamını tamamlamaya yarayan ses ve ses birlikleridir.

1.2.2. Kalıp Söz

Erol, kalıp sözleri belli durumlarda söylenmesi gelenek olmuş klişe sözler olarak tanımlamıştır (2007, s. 6). Gökdayı ise, kalıp sözleri belirli kalıplarda ezberlenen ve kullanılacağı anda olduğu gibi akla gelen tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcüklerden oluşabilen, belirli durumlarda toplumun benimsendiği sözleri sunarak iletişimin kurulmasına veya devamına yardım eden ve kullanım yerleri çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleri olarak ifade etmiştir (2008, s. 106). Ayrıca, bazı durumlarda kalıp sözlerde çeşitli ekleme ve çıkarmalar yapılabilir.

Kalıp sözler ait oldukları toplumun günlük yaşantısında ve iletişimde önemli bir yer tutar. Örneğin, biriyle karşılaştığımızda ya da birine veda ederken, yemekten önce ve sonra, birinin lehine ya da aleyhine isteklerde, bir konuda birini ikna etmek isterken sıklıkla kalıp sözlere başvururuz. Toplumun günlük yaşamında ve iletişimde olmazsa olmazlardan olan kalıp sözler o toplumun tarihi ve kültürel yapısından da bağımsız değildir, hatta onunla iç içedir diyebiliriz. Yazıcı da bu konuda, kalıp sözlerin bir toplum ve o topluma ait dilin içerisinde yüzyıllar evvel kültür, gelenek ve göreneklerle de şekillenerek zaman içerisinde belirli olay ve durumlar esnasında hazır olarak kullanılagelmiş dil birimleri olduğunu vurgulamıştır (2011, s. 8). Ayrıca, kalıp sözler kullanılageldikleri dilin kültürüyle alakalı birçok ipucu sunarken hem ifade edildikleri şartlar hem de ifade ediliş şekilleri açısından kültürün ayrılmaz bir parçasıdır. Kısacası, kalıplaşmış sözler toplumun kültürel yapısını içinde barındırır ve belirli durumlara ve olaylara verilen tepkileri içerir.

1.2.3. Atasözü

Aksoy'a göre, Atasözleri, geniş halk yığınlarının yüzyıllar boyunca geçirdikleri deneyimlerden ve bunlara dayanan düşüncelerden doğmuştur (2000, s. 48). Atasözleri yalnızca eskimiş ifadeler değil, günümüzde hala birçok durumda kullanılan, insanlar tarafından eleştirilemez bir konumda bulunan ve sıklıkla tekrar edilen bilgelik ya da doğruluk söylemidir (D'Angelo, 1977, s. 365). Atasözleri bir milletin müşterek fikir ve hislerini ifade eder. O toplumun bireylerine rehberlik etme görevini taşır. Atasözlerinin ortaya koyduğu davranış biçiminin doğruluğu o toplumdaki bireyler için tartışılmazdır. Bu nedenle, atasözleri tartışmalarda sıkça başvurulmuş bir mercidir. Atasözleri ne zaman ortaya çıktığı tam olarak bilinmeyen, toplumun geleneklerini, kültürünü, yaşam biçimini yansıtan, insanlara ahlaki değerlerini hatırlatıcı öğütler veren, rehberlik eden sözlerdir. Çotuksöken ise atasözlerini bir ulusun ortak malı olarak tanımlar. Bir ulus, zengin yaşama deneyiminden çıkardığı dersleri atasözü durumuna getirmiş, böylece insanlarını bilgilendirmek, uyarmak, eleştirmek istemiştir (2004, s. 10).

Günlük deneyimlerin sonucunda ortaya çıktıkları için atasözleri net ve hatırlanması kolay sözlerdir.

Vakit nakittir.

Öfkeyle kalkan zararla oturur.

Ak akçe kara gün içindir.

Her atasözü, yargılı bir anlatımdır. Bu yargılar olumlu ya da olumsuz olabilir: *Ağaç yaşken eğilir* olumlu bir yargı içerirken, *Akıl para ile satılmaz* olumsuz bir yargı içerir (Çotuksöken, 2004, s. 10).

Atasözlerindeki kelimelerin yerleri herhangi bir şekilde değiştirilemez. Aksoy'a göre (2010, s. 4), sözcükler değiştirilip yerlerine aynı anlamda da olsa başka sözcükler konulamayacağı gibi sözdiziminin biçimi de bozulamaz. Örneğin; *Görünen köy kılavuz istemez* atasözündeki *kılavuz* yerine rehber kullanılamaz, ya da *Ak akçe kara gün içindir* sözündeki *akçe* yerine para sözcüğünü kullanamayız.

Ancak kimi atasözleri, ayrı ayrı bölgelerde değişik biçimler almış olabilir. Bu da yukarıdaki kuralın bozulmuş olması demek değildir. Bu gibi atasözlerinin bölgelerde kalıplaşmış özel biçimi var demektir (Aksoy, 2000, s. 6).

Keskin sirke kabına zarardır.

Aç tavuk kendini buğday ambarında sanır sözleri kimi bölgelerde:

Keskin sirke küpüne zarar.

Aç tavuk düşünde (rüyasında) darı görür biçimlerindedir.

Atasözlerinin bazılarını düz anlatıma sahip oldukları için ilk okuyuşta anlayabiliriz ama bazıları mecaz anlatımlı olduğu için açıklamak için üzerinde biraz düşünmemiz gerekebilir (Çotuksöken, 2004, s. 10).

1.2.4. Argo

Argo, dillerin bir diğer kültürel zenginliğidir. TDK'ye göre argo, her yerde ve her zaman kullanılmayan veya kullanılmaması gereken çoklukla eğitimsiz kişilerin söylediği söz veya deyimdir. Türkçedeki olumsuz tanımın tersine, argo günlük konuşmanın şiirleştirilmesi ve günlük hayatta karşılaşılan durumların güçlü bir şekilde ifade edilmesi olarak tanımlamıştır (Hayakawa, 1941, s. 194-195). Bir başka tanıma göre, argo, aniden rağbet gören, çoğunlukla mecazi anlamı olan ve belli bir sınıfa ya da gruba ait olan konuşma dilidir (Reves, 1926, s. 216). Bunlara ek olarak, diğer bir tanımda ise argo, bir toplumun sosyolojik ve ulusal karakterini anlamaya yarayan önemli bir göstergedir (Burke, 1941, s. 132).

Sözlü bir dil olan argo, yapma bir dil olmakla birlikte aslında *doğal dilin* içinde *özel dil* sınıfında ele alınmaktadır (Devellioğlu, 1980, s. 14). Bunun sebebi, argonun çoğu zaman kullanıldığı dilin dil bilgisi ve söz dizimi kurallarına uygun olarak gelişmesidir. *Özel dile* örnek olarak akademik dil ya da hukuk dili verilebilir. Argo da toplumda belli bir sınıfa ya da gruba ait olduğu için *özel dil* olarak görülmektedir. Örneğin, asker argosu, öğrenci argosu, hapisane argosu, vb. Bu yönüyle argo, atasözleri gibi kullanıldığı toplumun kültürel yapısına dair önemli izler taşımaktadır.

Dilimizdeki argo kullanımına bakacak olursak benzetmeler önemli bir yer tutmaktadır. Benzetme yoluyla oluşturulan argo kullanımlarına örnek olarak acıbadem, armut, hışır, leblebi, angut, çakal verilebilir (Devellioğlu, 1980, s. 28). Benzetmelerin yanı sıra yabancı dillerden alınan kelimelerle de argo kullanımlar gerçekleştirilmiştir. Buna örnek olarak, sarhoş anlamında matiz (Rumcadan), ölmek anlamında mortuyu (İtalyancadan) çekmek, çocuk anlamında kopil (Romenceden) verilebilir (Devellioğlu, 1980, s. 25).

Bir dilin kültürel ve sosyolojik durumu hakkında kayda değer göstergeler sağlayan argo kullanımlar yabancı dil öğretiminde öğrencilere zorluk yaratmaktadır. Argo sözcükleri ya da öbekleri anlamak için ayrı bir sözlük kullanımı gerekmektedir. Çünkü argodaki sözcüklerin sözlük anlamları kullanılan argoyu anlamaya imkân vermeyebilir.

1.2.5. Deyim

Deyimler bir dilin en önemli öğelerinden biridir. Deyimler olmadan iletişim kurulabilir fakat fikirler etkili bir biçimde ifade edilemez. Dilin doğal konuşucuları günlük hayatlarında her hangi bir durumu ifade etmek için sıkça deyimlere yer vermektedir.

Bir dilin söz varlığının önemli bir kısmını oluşturan deyimler, kullanıldığı dilin birçok özelliğini ortaya koymasının yanında anadili olarak o dili kullananlar ve o dili öğrenenlerin bilmesi gereken sözlerdir ve bir dilin sözcük, dil bilgisi gibi diğer parçaları düzgün bir şekilde kavranmış olsa bile deyimler olmaksızın dil öğrenme ve bir dile egemen olma çabası yetersiz kalır (Aksan; 2015: 82).

Deyimler kullanıldıkları dile özgüdürler. Kullanıldıkları dilin dil bilgisi yapılarını, kelimelerini ve daha da önemlisi o dili anadili olarak kullananların kültürel yapılarına ait belirli özellikleri taşıdıkları için o dili tam olarak anlamının temelini oluşturmaktadırlar. Her deyim anlamını eksiksiz anlamak için sözlük kullanmak işe yaramamaktadır. Zaten, Davies tarafından da ifade edildiği gibi deyimler kesinlikle kelime kelime çeviriye bir engeldir (1982, s. 68). Deyimleri oluşturan kelimelerin yapısal dizilişi ve sözlük anlamları deyim anlamına çok büyük bir katkıda bulunmamaktadır.

Deyimler çoğunlukla birden fazla kelimedenden oluşan ve tek bir anlamı işaret eden kalıp cümle ya da sözcüklerdir (Gairns ve Redman, 1986, s. 36). Wallace'a göre deyimler,

sabit kelime sıralanışlarıdır (1988, s. 116). Buna ek olarak deyimler dil bilgisi açısından olmasa da sıralanış ya da kullanılan kelimeler bakımından sınırlıdır ve belli kurallara sahiptir. Örneğin *açık yürekli* deyiminde *yürek* kelimesi yerine eş anlamlı olabilecek *kalp* kullanılamaz ya da *açık* sıfatının zıt anlamlısı *kapalı* kullanıldığında deyim de zıt anlamda kullanılacağı düşünülemez. Aynı şekilde *Başı çekmek* ve *Kafayı çekmek* deyimleri eş anlamlı kelimelerden oluşmasına rağmen çok ayrı anlamlara sahiptirler. Ancak *Açık yüreklilikle her şeyi söyledi* ve *Açık yürekli olması ona çok zarar verdi* gibi cümlelerde görüleceği gibi deyimlerin kullanılacağı cümlenin ögesi değişkenlik gösterebilir ve fiil içeren bir deyim fiilinin farklı zaman çekimlerinin kullanılması mümkündür. Ayrıca sıfat içeren deyimlerde kullanılan sıfatın eş ya da zıt anlamlı bir başka sıfatla değiştirilemeyeceği gibi çeşitli sınırlılıklar olsa da deyimlerin esnek kullanıldığı durumlar da bulunmaktadır (Wallace, 1988, s. 117). Bazı kelimeler deyimlerde kullanıldıkları yöreye göre değişkenlik gösterebilir ve bazı deyimlerde ise deyim belirlenen kısımlarına iyelik zamiri eklenebilir. Örnek olarak *(birinin) tekerine çomak sokmak* deyim verilebilir. Ayrıca *tepeden bakmak* deyiminde *tepeden* kelimesi yerine *yukarıdan* kelimesi yerleştirildiğinde deyim kullanım ve anlam bakımından herhangi bir kayba maruz kalmadığı görülür. Sonuç olarak, deyimler yapısal olarak genellikle üç ana ölçütten oluşmaktadır. Bunlar, sabitlik, birleşiklik ve anlamsal kapalıdır (Fernando (1996), McCarthy (1998) ve Moon (1998)). Ancak bu ölçütlerden özellikle anlamsal kapalılık üzerinde en fazla tartışmaya açık olanıdır. Özellikle benzetmelerden yararlanarak oluşturulmuş deyimlerin her zaman için anlamsal olarak kapalı olmayacağı ve hatta şeffaf bile sayılabileceği belirtilmektedir (Horn, 2003, s. 270). Örnek olarak, *kurt gibi aç*, *arı kovunu gibi*, *kabak çiçeği gibi açılmak* deyimleri verilebilir.

Ayrıca, çoğu zaman deyimlerin anlamları içerdikleri kelimelerin sözlük anlamıyla ortaya çıkmamaktadır. *Göğsü kabarmak* ve *dillere düşmek* deyimlerinde de görüleceği üzere deyimlerin anlamları deyim oluşturulan kelimelerin anlamlarından uzaktır ve deyimler, çok farklı anlamlara sahip kelimelerin bir araya gelmesiyle bambaşka bir anlam oluşturan sözcük grupları haline gelmektedir. Yukarıda verilen *açık yürekli* deyimini ele aldığımızda aynı durumu görürüz. Deyimin anlamı bu deyim oluşturulan sıfat ve ismin düz ve yan anlamlarından farklıdır. Düşündüklerini samimi ve cesur bir

şekilde ifade eden kimseler için kullanılan bu deyim ana dili Türkçe olmayan veya deyim anlamını bilmeyen bir kişi tarafından anlaşılabilir.

Farklı kişilerin deyim tanımlarına bakacak olursak, Aksoy'a göre (2003, s. 14), deyim bir kavramı, bir durumu, ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümcedir.

Çotuksöken (2004, s. 83) ise deyimleri en az iki sözcükten kurulan, sözcükleri anlam değişmesine uğrayıp, yeni bir anlam kazanarak kalıplaşmış söz öbekleri olarak tanımlamıştır.

Erol (2007, s. 47), deyimlerin dilin kendine özgü anlatım biçimini ifade eden önemli göstergeler olduğunu belirtmektedir. Toplumun yaşayışından, inançlarından, gelenek-göreneklerinden çıkan her türlü bilgiyi, düşünceyi yansıtan deyimler genellikle gerçek anlamlarının dışında kullanılan, birden çok kelimedenden oluşmuş kalıp sözlerdir.

Deyimler birden fazla söz ögesinden oluşurlar ve içinde bulunan sözcükler kendi başlarına bir anlama gelmeyen ya da anlamları tahmin edilemeyen sözcükler ancak bir araya geldiklerinden anlamsal bir bütünlük oluştururlar (Özcan, 2006, s. 59).

Dağpınar'a göre deyimler, en az iki kelimedenden oluşan, atasözlerine göre daha sık kullanılan ve daha kısa olan ve yine atasözlerine göre daha kısa bir zamanda ortaya çıkan, değişen ve kaybolan kelime gruplarıdır (1998, ss. 30-31).

Scott'a göre ise deyim, öğrenenlere mecazi anlamlarından dolayı zorluk çıkaran ve sonucunda da anlayabilecekleri ve bu kültürel deneyimden zevk alacakları bir imkân sunan dilin bir parçasıdır (Scott, 1964, s. 489).

Topçu ise deyimleri kısaca, sözdizimsel açıdan kalıplaşma ve anlamsal açıdan bir bütünlük oluşturma özelliği gösteren sözcükler topluluğu olarak tanımlamıştır (1999, s. 173).

Deyimler de, atasözleri gibi başlangıçta bir kişinin yaratusıdır (Çotuksöken, 2004, s. 83). Zaman içinde benimsenip kullanıldıkça yaratıcıları unutulmuş, dilin ortak varlığı durumuna gelmiştir. Bununla birlikte kimi deyimlerin nereden geldiğini bilmekteyiz. Kimi deyimlerimiz Nasrettin Hoca ve Bektaşî fıkralarından kaynaklanmaktadır. Ancak Dağpınar'a göre çoğu zaman, aynı söz için birden fazla hikâye veya fıkra ile

karşılaşmamız, zaten bunların sonradan uydurulmuş olmaları ihtimalini kuvvetlendirmektedir (1998, s. 32). Bundan başka masallar, efsaneler, tarihsel olaylar, halk arasında yaşanan olaylar, kültürel etkileşimlerden (özellikle çeviriler) oluşan birtakım deyimler de dilin söz varlığına katılmıştır. Kültürel etkileşimlerin sonucu olarak ortaya çıkan deyimlere örnek olarak şunlar verilebilir: *beyin yıkamak*, *yeşil ışık yakmak*, *jet sosyete* (Dağpınar, 1998, s. 35).

Başka bir tanıma göre deyim kavramı içinde kalıplaşmışlığı, sabitliği, mecazi anlatımı, toplumca bilinirliği, resmi yazıya uygun olmamayı ve görece daha önemli olayları ve durumları barındırmaktadır (Nunberg ve Wasow, 1994, s. 492). Deyimler, resmi yazıya uygun değildir, çünkü resmi yazılarda ifade edilmek istenen durum doğrudan belirtilmelidir, ancak deyimler, iletişimin etkili hale getirilmesi için çeşitli benzetmelerden yararlanmaktadır. Bununla beraber deyimler günümüzde birçok edebi eserde, kitaplarda, reklamlarda (Callary, 1970, s. 302) ve diğer gündelik hayatta karşımıza çıkan metinlerde kullanılmaktadır.

Bu tanımda geçen gündelik ve basit olayların ötesinde deyimler daha önemli olayları konu edinmektedir. Bu yüzden deyimlerde tavsiye, öğüt, uyarı, dış dünya ve sosyal hayatla ilgili çeşitli saptamalar bulunmaktadır. Deyimlerin tamamı incelendiğinde hepsinin sonuç olarak tecrübelerden yola çıkılarak oluşturulduğu ortaya çıkar. Kısa ve keskin ifadelerin kullanılması ise deyimleri daha akılda kalıcı hale getirmek içindir. Deyimler ait oldukları dili kullanan toplumların değer yargılarıyla ilgili önemli ipuçları sağlamaktadır.

Deyim, atasözü ve kalıp sözlerin farklarına bakacak olursak deyimlerin kullanım amacı, bir durumu daha süslü bir dille ifade etmek ve ifadenin daha çekici hale getirilmesidir. Atasözlerinin yol gösterme, öğüt/ders verme amaçları bulunmaktadır. Bu açılarından bakıldığında bu iki kalıp söz kullanımında milli kültürün izlerine rastlamak mümkündür. Fakat atasözleri, deyimler ve kalıp sözler birbirlerinden farklı kullanımlardır. Aksoy atasözü, deyim ve kalıp sözlerin birbirinden farklı kavramlar olduğunu vurgulamak için atasözlerinin ve deyimlerin esas özelliklerinin belirtilmesinin kolay olduğunu, ancak bazen bu iki grup arasında ayırıcı bir sınır bulunmadığını ve sarı, yeşil, mavi nasıl ayrı ayrı renkler olarak varsa atasözleri, deyimler, bayağı sözler de öylece, nitelikleri ayrı söz çeşitleri olarak var olduğunu belirtmiştir (2000, s. 3).

Pertev Naili Boratav, kimi deyimleri atasözü niteliğindeki deyimler kategorisinde değerlendirmiş ve kalıp sözlerden farklarını ortaya koymaya çalışmıştır. *Öküz altında buzağı aramak* deyimini atasözü niteliğindeki deyimlere örnek olarak verilirken, *karnı burnunda* deyiminin ise kalıp söz olarak kullanılan deyimlerden olduğu belirtilmiştir (1969, ss. 132-133). Atasözleri ve deyimler şekil yönünden birbirine benzedikleri için sık sık karıştırılır. Her ikisi de cümle şeklinde olabilen şık sözlerdir. Atasözleri genel kabul görür ve onlara itiraz edilmez. Herkesin bildiği ve üzerinde mutabık olduğu olgulardır. Deyimler kesin sözler değildir diğer taraftan da atasözlerine muhalefeti olmaz (Duru, 2009, s. 27). Deyimler ve atasözleri kültürel içeriklere sahip olmaları ve içerdikleri kelimelerin değiştirilememesinden dolayı birbirine benzetilebilir.

Atasözleri nesilden nesile aktarılan tam olarak ne zaman ortaya çıktığı bilinmeyen ve genellikle uyarı içeren ve akıl veren kültürel içerikli sözlerdir. Atasözleri ve deyimler akıl ve tavsiye verme noktasında birbirlerinden ayrılırlar. Atasözleri, bireylere herhangi bir durumla ya da zorlukla karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiğiyle ilgili akıl ve tavsiye veren cümlesel yargılardır. Deyimler ise bir durumun olağandan farklı olarak daha mecazi ve abartılı olarak ifade edilmesidir. Deyimler, bir olayın ya da durumun o dilde toplumun anlayacağı şekilde mecazi olarak tanımlanmasıdır. *Bitli satıcının kör alıcısı olur, İşleyen demir ışıldar, Bugünün işini yarına bırakma* cümleleri atasözüdür, çünkü bir durum, olay karşısında söylenmiştir; ancak bu olay ya da durumdan tüm insanların ders çıkarması, ibret almaları istenmektedir. Oysa *Atı alan Üsküdar'ı geçti, Armut piş ağızma düş, Dostlar alışverişte görsün* sözleri deyimdir. Hiçbiri genel kural niteliği taşımaz. Hangi kişi, durum, olay için kullanılmışsa sadece o olayı, kişinin içinde bulunduğu durumu somutlaştırmak, çarpıcı, hoş bir biçimde dile getirmek için kullanılmıştır. Toplumun genelini ilgilendiren bir öğüt, ders içermez (Aksoy, 2000, s. 17).

Kalıp sözler ve deyimlerin içerdikleri kelimeler değiştirilemez, bu nedenle birbirleriyle karıştırılmaktadır. Wallace, eğer kalıp sözün anlamı kelimelerinden tam olarak çıkarılabiliyorsa ifade ettiği şey açık olduğu için bir deyim olamaz (1982, s. 117). Buna göre, deyimler, kalıp sözlerin tersine, doğrudan kullanılan kelimelerin sözlük anlamlarıyla anlaşılabilir. Ancak bazen kalıp sözler, deyimleri kapsayacak şekilde kullanılabilirler fakat bu bir zorunluluk değildir. Akpınar'a göre, eğer bir kavramı hoş

ve çekici bir anlatımla dile getiriyorsa, kalıp sözler deyim de sayılabilir: *gözünü toprak doyursun, yolun açık olsun, eli kırılın* gibi (2010, s. 50).

Bunlara ek olarak, kalıp sözler, deyim ve atasözlerinden farklı olarak günlük ve toplumsal olaylar karşısında çok hızlı ve uygun bir iletişim şekli sağlar. İletişimde sağlanan bu kolaylık, atasözü ve deyimlerin kullanımındaki amaçlarda görülmez.

Bütün kalıp sözler, anlamsal olarak herhangi bir durumu daha iyi ifade etmek veya öğüt vermek gibi amaçlara sahip olmayabilir. Esas farklılık deyimler ile atasözleri arasında bulunmaktadır. Deyimler atasözleri gibi yargı bildirmezler. Deyimlerde görülen bir durumun ya da olayın daha iyi açıklanması, tasvir edilmesi ve ifade edilmesidir. Atasözleri ise deneyimlerin ve gözlemlerin sonucunda ortaya çıkan ders alınması gereken durumları belirten, çeşitli durumlarda da ahlaki ve bahsedilen olayla ilgili öğütler veren sözlerdir. Deyimler ile atasözlerinin en önemli farkı da burada ortaya çıkmaktadır. Deyimlerin öğüt verme, yargı bildirme gibi görevleri yoktur. Kısaca, atasözleri, günlük olaylar ya da karşılaşılan zorluklar karşısında bireylere tavsiye ve akıl verme; deyimler, bir faaliyeti, olağan yapılardan farklı olarak daha mecazi ve süslü bir biçimde ifade etme; kalıp sözler ise belirli durumlarda kullanılıp iletişimi hızlandırma hedeflerine sahiptirler. Bu duruma örnek olarak, *balık kavağa çıkınca* deyimini verilebilir.

Yukarıda da bahsedildiği gibi atasözleri de deyimler de kalıplaşmış sözlerdir. Ancak atasözlerinde kalıplaşma deyimlere göre daha sıklıdır. Deyimleri açıklarken belirtildiği gibi deyimler kalıplaşmış sözlerdir ancak deyimlerin bir kısmında ilk, son veya ortasındaki kelimeler değişkenlik gösterebilir. Atasözlerinde ise amaç bir yargı bildirmek olduğu ve bu yargının belirli deneyimler sonucunda ortaya çıktığı göz önüne alınırsa atasözlerinin şahıs eki, kipleri ve diğer özellikleri bakımından daha sıkı kalıplaşması doğal gözükmetedir.

Özetlemek gerekirse, deyimler birden fazla sözcükten oluşan, sabit sıralanışları olan, içerdikleri kelimelerin sözlük anlamlarından uzak bir anlama sahip olan ve kültürel ve toplumsal tecrübelerden yola çıkılarak oluşturulmuş sözcük gruplarıdır. Deyimler bir dili konuşan ya da öğrenen kişiler tarafından karşılaşılabilecek özel kelime sıralanışlarıdır (Wallace, 1988, s. 119).

1.2.5.1. Yapı Bakımından Deyimler

Daha önce de belirtildiği gibi “Deyimler, toplum tarafından benimsenen, genellikle gerçek anlamları dışında kullanılan, anlatıma güzellik ve çabukluk katan, kalıplaşmış ve kısa özlü sözlerdir” (Ongun, 2005, s. 79). Anlatıma güzellik ve çabukluk katan deyimlerin hepsi aynı grupta incelenmez. Aksoy’un ifadesiyle, deyimler ekli sözcük, sözcük topluluğu veya cümle halinde olabilirler (1988,s. 140-141). Deyimler yapı bakımından belirli gruplara ayrılır. Bunlardan birincisi, mastar halindeki deyimlerdir. Deyimlerin birçoğu bu gruptadır. Bu tür deyimler, mastar eklerini alırlar ve yapı bakımından birleşik fiil özelliği taşırlar. *Ele almak, kafadan atmak, kol kanat germek, burun kıvrırmak, sinek avlamak, başı sıkışmak, kara kara düşünmek, gözü açılmak* deyimleri bu tip deyimlere verilebilecek örneklerdir.

Deyimlerin yapı bakımından ayrıldıkları ikinci grup, fiil kipleriyle kurulan deyimlerdir (Sarıtaş, 2012, s. 178) ki deyimlerin çoğu karşımıza bu şekilde çıkmaktadır. Buna örnek olarak; *yüz verince astar istemek, yüzünden düşen bin parça olmak, yüzüne tükürsen yağmur sanmak* verilebilir.

Üçüncü grup deyimler, tamlama şeklindeki deyimlerdir. Bunlar, mastar halindeki deyimlerin aksine mastar eki almadan kullanılırlar ve cümlede aynen tamlama gibi yer alırlar. Örnek olarak *gözü açık, kırk yılda bir, omuz omuza, yüz kızartıcı, yüz akı, eli kulağında, eli sıkışık, can düşmanı, gizliden gizliye* deyimleri verilebilir.

Dördüncü olarak da cümle halindeki deyimler gelmektedir. Bunlar tıpkı atasözleri gibi cümle halinde kullanılmaktadırlar. Ancak bu grup deyimlerin atasözlerinden farkı, öğüt vermemeleri ve atasözleri gibi diğer durumlara uygulanmayıp, sadece o anki durum için söylenmiş olmasıdır (Aksoy, 2003, s. 16). Ayrıca bu tip deyimler kullanım açısından atasözlerine benzemelerine rağmen, açıklamaları daha kısadır. Atasözleri gibi daha uzun açıklamalara ihtiyaç duymazlar. Bu grup deyimlere verilebilecek örnekler de şu şekildedir: *Çoğu gitti azı kaldı, Hangi dağda kurt öldü, Kambersiz düğün olur mu, Gökten zembille mi indi, Âdet yerini bulsun, Sağır sultan bile duydu, Başınız sağ olsun, Ya bu deveyi güdersin ya bu diyardan gidersen.*

Son olarak, olumsuz yapıda kurulmuş deyimler gelmektedir. Bu deyimler, içerdikleri fiillerin olumlu hallerinde kullanılması durumunda anlamını kaybeden deyimlerdir.

Yüzüne bakmaya kıyamamak, İşin içinden çıkamamak, Yüzünü kara çıkarmamak, Yüzüne bir daha bakmamak deyimleri bu duruma örnek gösterilebilir (Sarıtaş, 2012, ss. 177-178).

1.2.5.2.Anlam Bakımından Deyimler

Deyimler genellikle benzetme ve mecaz anlamlardan yararlanmaktadır ve tek bir kavramı ifade etmek için birden fazla kelimedenden oluşan söz öbekleridir. Çoğunlukla kelimelerin bazıları kimi zamanda tamamı gerçek anlamlarından uzaklaşabilir. Erol'un deyimleri incelediği grupların üçü göze çarpmaktadır (2007, s. 10).

Birinci gruptaki deyimler içerdiği kelimelerin gerçek anlamlarıyla deyim anlamının hiçbir şekilde örtüşmediği deyimlerdir. *Delik büyük yazma küçük, iğneyle kuyu kazmak* gibi deyimler içerdikleri kelimelerin gerçek anlamlarıyla uyuşmamaktadır. Birinci dereceden kalıplaşmalarda, deymi oluştururan kelimelerin sözlük anlamlarının dışında kullanılmasıyla deyim farklı bir anlam kazanması söz konusudur. Bu yüzden bu deyimlere mecaz anlamlı deyimler de denebilir.

İkinci gruptaki deyimler ise deymi oluştururan öğelerden bazıları gerçek anlamlarını korumaya devam eden deyimleri kapsamaktadır. *ismini/adını bağışlamak* deyiminde *isim/ad* kelimesi gerçek anlamını korumaktadır. 1962'de Belleten'de yayımlanan makalesinde Aksoy, atasözlerini ve deyimleri mecazlı ve mecazsız olmak üzere iki başlık halinde incelemiştir (1988A, ss. 131-166). Ancak deyimlerin birden çok kelimedenden oluştuğu unutulmamalıdır. İki kelimedenden oluşan bir deymi ele aldığımızda, eğer kelimelerden birisi gerçek anlamında diğeri ise mecaz anlamında kullanılıyorsa bu deyimlere yarı mecaz anlamlı deyimler denir.

Üçüncü gruptaki deyimlerde ise *ağız açmak, göz gezdirmek* deyimlerinde görüldüğü gibi deymi oluştururan öğelerin neredeyse gerçek anlamlarından yararlanır (Erol, 2007, s. 67). Bu deyimlere de gerçek anlamlı deyimler denebilir.

1.2.5.3. Kalıplaşma Bakımından Deyimler

Deyimler de atasözleri gibi kalıplaşmış sözlerdir. Aksoy'a göre (2003, s. 16) bir deyimün sözcükleri değıştirilip yerlerine eş anlamlı da olsa başka sözcükler getirilemez ve deyimün sözdizimi bozulamaz. Örneğün, *Ayıkla pirincin taşını* deyimini, ayıkla bulgurun taşını biçiminde söylenemeyeceğı gibi, *Tut kelin perçeminden* deyimini de *kelin perçeminden tut* biçiminde kullanılamaz.

Aksoy, deyimlerin de, atasözleri gibi, kısa ve özlü anlatım araçları olduğunu vurgulamaktadır (2003, s. 16). *Dil dökmek, kelle kulak yerinde, kel başa şimşir tarak* gibi deyimler bu duruma örnek gösterilebilir.

Deyimlerdeki sözcük sayısı 2 ile 5 arasında değışmektedir: *Gün görmek, Başını şişirmek, dünyanın kaç bucak olduğunu anlamak* deyimleri bu aralıktadır. (Çotuksöken, 2004: 83).

Aksoy, deyimlerin biçim bakımından *ağır başlı, eli bayraklı, püf noktası, gel zaman git zaman* gibi sözcük öbeğı durumundaki deyimler ve *dostlar alışverişte görşün, Halep oradaysa arşın burada, incir çekirdeğini doldurmaz* gibi tümce durumundaki deyimler olmak üzere iki grupta incelenebileceğini belirtmektedir (2003, s. 17).

Daha önceki bölümlerde de bahsedildiğı gibi deyimler içerdiği kelimelerin birbirleriyle kalıplaşarak sözlük anlamlarının dışına çıkmasıyla oluşmuştur. Deyimleri oluşturan kelimeler birbirleriyle ekli ya da eksiz olarak kalıplaşmaktadırlar. Zaman ve şahıs ekleriyle birlikte deyimler belli fiil çekimleriyle de kalıplaşmaktadırlar ve bunların sayısı 800'den fazladır (Sinan, 2015, s. 84). Kalıplaşma durumları deyimlerin belli bir kurala dayanarak oluşturulduklarının göstergesidir. Örneğün, *istemem, yan cebime koy* deyiminde *istememin* fiil çekimi *istemiyorum* haline çevrilemez. Bu deyimün kalıplaşması geniş zamanın 1. tekil şahsının olumsuz halidir. Ancak bu şimdiki zamana çevrilemez. Ancak bazı deyim örneklerinde de kalıplaşma birden fazla zamanda gerçekleşmiş olabilir: *Analar ne yiğitler doğurmuş/doğuruyor*.

Sinan'a göre bildirme kiplerinde geniş zamanla kalıplaşmış 269, bilinen geçmiş zamanla kalıplaşmış 149, duyulan geçmiş zamanla kalıplaşmış 77, şimdiki zamanla kalıplaşmış 42 ve gelecek zamanla kalıplaşmış 14 deyim bulunmaktadır (2015, s. 85). Tasarlama kipleri açısından bakacak olursak, emir, istek, dilek-şart ve gereklilik

kiplerinden çok emir kiplerine rastlanmaktadır. Fakat deyimlerde kullanılan şahıs ekleri açısından ele alırsak, kalıplaşmış deyimlerin yaklaşık %90'ı 3. tekil şahıs eki ile kalıplaşmıştır.

Aldıkları ekler ve fiillerinin çekimlendikleri zamanlar açısından deyimlerin kalıplaşmasının yanı sıra, deyimler içerdikleri kelimeler açısından da kalıplaşmış durumdadırlar. *Kafayı yemek* deyiminde *kafa* kelimesi yerine *baş* kelimesi kullanıldığında *Başını yemek* olarak değişecektir ki bu bambaşka bir deyim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, *hapı yutmak* deyiminde *hap* kelimesi yerine *ilaç* kelimesi ya da o anlama gelecek başka bir kelimenin kullanılması deyimi deyim olmaktan çıkaracaktır.

Deyimlerde kullanılan kelimeler açısından kalıplaşmalara istisnai örnekler bulunmaktadır. Sinan'a göre bu durum ilk kelimesi değişken olan deyimler, son kelimesi değişken olan deyimler ve ortasında değişken kelimesi olan deyimler olarak üç başlıkta incelenmiştir (2015, ss. 95-96). İlk kelimesi değişken olan deyimlere örnek olarak *kazık/baston yutmuş gibi*, son kelimesi değişken olan deyimlere örnek olarak *bülbül gibi konuşmak/okumak/ötmek/söylemek*; ortasında değişken kelimesi olan deyimlere örnek olarak da *birinin köpeğine/tavuğuna kış demek* verilebilir.

1.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DEYİMLER

1.3.1. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Kapsamında B1 Seviyesi

Dil öğrenme seviyelerinin belirlenmesinde neyi yapabilir ve ne derece yapabilir soruları (AOÖÇ, s. 44) en önemli kıstaslardır. Öğrenenlerin kendisi için belirlenen seviyenin amaçlarını (dilbilgisel, iletişimsel, sözcüksel) yerine getirdiği takdirde bir sonrakine geçebildiği bu gruplandırma, hem öğrenenlerin kendi seviyesindekilerle birlikte hedef dili öğrenmelerine hem de öğretmenin daha az ya da daha çok detay vermeden, homojene yakın öğrenen grubuna öğretmelerine imkân sağlamaktadır.

Ortak öneri düzeylerinin içeriği ile yapılan açıklamalarda A1 düzeyi öğrenenlerin kendilerini en basit yapılarla ve cümlelerle ifade edebildikleri, ihtiyaçlarını ve bilindik konuları sınırlı ve ezberlenmiş yapılarla belirttikleri ya da cevaplayabildikleri düzey olduğu tanımlanmıştır (AOÖÇ, s. 39).

“A2 düzeyi, bankada, mağazada, yolculukta geçebilecek konuşmalarda sorular sorup, onlara cevap verebilecek; diyaloglarda plan sorabilecek, davet edip, kabul edebilecek, kısacası günlük yaşamda gerekli olacak iletişim süreçlerine aşına olan ve yine de sık sık yardıma ihtiyaç duyan öğrenenlerin bulunduğu toplumsal işlevleri gösteren tanımlayıcıların bulunduğu düzeydir” (AOÖÇ, s. 39).

B1 düzeyi, A2 düzeyinden farklı olarak sözlü iletişimin günlük durumlara ek olarak uzun konuşmaları takip etme ve bir ortamda yapılan tartışmada görüşlerini hedef dili kullanarak dile getirme becerisini içermesidir. Ayrıca günlük iletişim süreçlerinde meydana gelen aksaklıkları aşma becerisi de bu düzeyde bulunmaktadır.

B2 düzeyinde yer alan bir dil kullananlar ya da öğrenenler bir sorunla ilgili görüşlerini ifade etmekle kalmaz, hem başarılı gerekçelendirmelerde bulunur hem de gerekçelerini mantıklı bir şekilde yapılandırdıktan sonra aralarında bağlantı kurabilir (AOÖÇ, s. 40). Etrafındaki konuşmalara doğal, etkili ve akıcı bir katılım gösterebilir.

C1 düzeyi, yetkin dil kullanımı gerektirir. C1 düzeyi, geniş bir sözcük dağarcığı olan ve kavram açısından zorlayan konuşmalar dışında zorlanmadan akıcı bir biçimde kendisini ifade edebilen dil kullananların ve öğrenenlerin bulunduğu düzeydir (AOÖÇ, s. 41).

C2 düzeyi, hedef dilin anadili düzeyinde kullanılmasından ziyade iletişimin kesin, uygun ve rahat bir biçimde sürdürüldüğü düzeydir (AOÖÇ, s. 41). Bu seviyede bulunan öğrenenler kendilerini ifade etme konusunda ya da konuşma ya da herhangi bir metni anlama konusunda sıkıntı çekseler bile farklı cümlelerle veya yapılarla bu sorunu rahatlıkla aşabilirler.

Bu çalışmayı ilgilendiren kısmıyla B1 düzeyi, yukarıda da belirtildiği gibi öğrenenlerin kendilerini ifade etme konusunda geliştirdikleri ve uzun konuşmaları ya da metinleri anlamada daha az sıkıntı çektikleri bir düzeydir. Çerçeve ifade edildiği gibi, öğrenenler her ne kadar basit dilsel yapıları kullansalar da görüşlerini anlaşılır ve esnek bir biçimde ortaya koyabilirler (AOÖÇ, s. 39). Ancak nasıl A2 düzeyi ile B1 düzeyi arasında gözle görülür farklar bulunuyorsa, B1 düzeyi ile B2 düzeyi arasında da önemli farklar bulunmaktadır. Örneğin, herhangi bir iletişim durumunda B1 düzeyindeki öğrenen konuşmaya katılma konusunda tereddüt göstermiyorsa da konuşmanın devam ettirilebilmesi için karşısındakine bağlı kalmaktan kurtulamaz ve kendisine söylenenler ile ilgili açıklama veya tekrar isteyebilir (AOÖÇ, s. 40)

1.3.2. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Kapsamında Deyim Öğretimi

Dil öğrenen bireyler çok dilli olurlar ve kültürlerarası bilinç geliştirirler (AOÖÇ, s. 48). Diller için Avrupa Ortak Önerileri Çerçevesinde, dilin sosyokültürel bir olgu olduğu vurgulanmaktadır. Bu sebeple, dil öğrenen bireyler yalnızca o dili değil, o dilin ait olduğu toplumun kültürünü de öğrenmeye açık hale gelir. Bu çalışmayı ilgilendiren boyutu ile düşünüldüğünde, deyimlerin dilin sosyokültürel bir olgu olmasıyla yakından ilişkisi vardır. Dili kullananlar tarafından bilindiği kabul edilen deyimlerin bir tür halk kültürü bilgisi ve sosyokültürel yeterliliğin dili ilgilendiren en önemli özelliği olduğu belirtilmektedir (AOÖÇ, s. 122). Ayrıca, iletişimsel yaklaşımın en göze çarpan özelliklerinden biri olan gerçek hayatta karşılaşılması mümkün olan bağlamların öğrenenlere sunulması, öneriler çerçevesinde de belirtildiği gibi deyimlerin günlük kültürün önemli bir parçası olması (AOÖÇ, s. 122) ve deyimlerin anadilinde öğrenilmiş değil edinilmiş söz varlıkları olması (Topçu, 1999, s. 174) ile bu çalışma açısından altı çizilmesi gereken bir bağlantı olarak görünmektedir.

Sözcük dağarcığı yeterliliği kapsamında ele alınan deyimlerin, kapalı anlamı olan ve kalıplaşmış ifadeler olarak, dil öğrenim sürecinin önemli bir parçası olduğu belirtilmektedir. Ayrıca dil öğrenenlerin sözcük dağarcıklarını nasıl geliştirecekleri konusunda yapılan açıklamalarda “doğal konuşma metinlerinde ve yazılı metinlerde kullanılan sözcükler ve kalıplaşmış deyimlerle doğrudan karşılaşarak” ve “sözcük yapılarının açıklanması ve kullanılmasıyla (örneğin, sözcük türetimi, bileşik kelime türetme, eşdizimlilik, öbek eylemler, deyim kullanımları vb)” yer almaktadır (AOÖÇ, s. 149). Diğer bir deyişle, gerçek durumlarda karşılaşılması muhtemel olan deyimlerin öğrenenlerin iletişimsel becerilerini artırması için öğretilmesi gereği vurgulanmaktadır. Buna örnek olarak “Sözlü Akıcılık” başlıklı bir tabloda “A2” seviyesinde deyimlerin bilinen bir konuya ilişkin deyimlerin kullanılması, duraksamalara rağmen iletişimin sürmesini sağlaması verilebilir (AOÖÇ, s. 132).

Dil kullanan ve öğrenenlerin yeterlilikleri başlığı altında esneklik bölümünde deyimlerin ezberlendiği vurgusu (AOÖÇ, s. 127), deyimlerin A2 seviyesinden itibaren öğrenenlere sunulduğu ve daha sonraki düzeylerde bilinçli bir şekilde kullanılmasının amaçlandığı anlamına gelir.

1.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyim

Kelime zenginliğinin, öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını etkilediği bilinmektedir. Öğrencilerin, okuduklarını veya dinlediklerini tam ve doğru olarak anlaması; anladıklarını, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatması kelime dağarcığının zenginliğine (Sever, 2000, s. 13) bağlıdır. Sözcük öğretimi yabancı dil öğrenen bireyin hedef dili uygun ve doğru bir şekilde kullanıp kullanmadığı konusunda belirleyici rol oynar. Kelime dağarcığında var olan eksiklik, bireyin herhangi bir düşünceyi anlamasını; hissettiği veya anlamlandırmaya çalıştığı durumu anlatmasını engelleyen bir sorun olarak çıkar (Karatay, 2007, s. 150). Kısacası, söz konusu dilde kelime dağarcığı yeteri düzeyde olmayan bir öğrenen ya da öğrenen grubu düşüncelerini ifade edemez ya da etmekte sıkıntı yaşar. Dolayısıyla, iletişim kuramaz.

Yukarıda bahsedilenlerle aynı doğrultuda, yabancı dil öğretiminde de sözcük öğretimi çok önemlidir. Yabancı dil öğrenmek için dinleme, okuma, yazma ve konuşmadan oluşan temel becerileri edinmek gerekmektedir. Kuşkusuz bu becerilerin hepsinin temel noktası sözcük bilgisidir. Sözcük bilgisi konusunda yeterli düzeyde birikime sahip olmayan öğrenciler başarılı olmakta zorlanırlar. Çünkü dil bilgisi, ses yapısı gibi yabancı oldukları yeni bir dil dünyasına adım atan öğrenciler, bunları öğrenirken eğer asgari düzeyde de olsa kelime bilgisine sahip değillerse, dil bilgisi konusunda ne kadar iyi olursa olsunlar yukarıda sayılan dört ana beceriyi kavrayamazlar. Dinleme ve okuma becerilerinde bu sorun bağlamdan tahmin etme ya da çıkarım yapma yollarıyla aşılabilir. Ancak özellikle yazma ve konuşma gibi üretim gerektiren becerilerin uygulanması imkânsız hale gelir. O yüzden, doğru ve sağlıklı iletişimin temel anahtarı olan sözcük öğretiminin yabancı dil öğretiminde yadsınamaz bir önemi vardır. Kelime dağarcığı zengin bireylerin, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini daha etkili kullanmaları doğaldır (Karatay, 2007, s. 149).

Kelime öğretimi sözlük kullanımından çok daha fazlasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Hangi seviyeye kelime öğretimi yapılıyor olursa olsun dikkat edilmesi gereken belli etkenler vardır. Öğrenende o kelimeyi öğrenmesi gerektiğine dair bir kanı oluşturmak bunların başında gelir (Allen, 1983, s. 9). Öğrenen hedef kelimeyi öğrenmesi gerektiğini düşünürse, oldukça verimli bir öğrenme süreci gerçekleşir.

Öğretmen öğrenenlerin zihninde öğrenilen kelimenin öğrenenler için yararlı olduğuna, onların belli durumlarda kullanılabileceğine dair bir his oluşturmalıdır.

Allen'a göre, öğrenen kelime öğrenim sürecinde birden fazla duyusunu kullanmalıdır, yani nesneye dokunup, görüp aynı zamanda kelimeyi duyuyorsa ya da en azından kelimeyi hem görüp hem de duyuyorsa çok daha başarılı bir öğrenme gerçekleşir (1983, s. 8).

Allen tecrübenin en etkili kelime öğretmeni olduğunu savunur (1983, s. 4). Kelime öğreniminde, kelimelerin anlamlarının sunumu için uygulamadan çok daha az bir zaman ayrılmalıdır. Öğrenenler kelimeleri iletişim için kullanmayı öğrenirse ve deneyimlense etkili bir öğrenim süreci meydana gelmiş demektir. Allen, kelimeyi görmenin, duymanın ve anlamının kelimeyi 'bilmenin' ilk aşaması olduğunu düşünür (1983, s. 40).

Allen'a göre öğrenen başarının hissini tatmalıdır (1983, s. 67). Öğrenenlere öğrendiği kelimeleri etkili bir biçimde kullanabileceği etkinlikler sunulmalıdır. Örneğin; öğrenene ilgili kelimeleri içeren bir bulmacayı eksiksiz tamamlayabilme ve böylece başarısının tadını çıkarma fırsatı verilmelidir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde iletişimsel amaçları ön plana koyan bir yaklaşımda deyim öğretiminin kullanımı çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle "Hiçbir öğretmen, eğer hedef dilin doğal iletişimsel kullanımını amaç ediniyorsa, deyimliliği göz ardı edemez" (Fernando, 1996, s. 234).

Öğrenenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı ve onlar için sıklıkla farklı etkinlikler düzenlenmelidir (Allen, 1983, s. 72). Kimi öğrenen grup çalışmaları yoluyla kimisi yalnız çalışarak daha etkili öğrenir. Bazı öğrenenler görsel materyaller kullanıldığında bazıları ise yaparak ve yaşayarak öğrendiğinde daha başarılı olabilirler. Bu farklılıklar öğrenme sürecini ciddi bir biçimde etkiler ve öğretmenin bunların farkında olarak çeşitli kelime öğretim etkinlikleri geliştirmesi gerekmektedir.

Yabancı dil öğretim sürecinde öğretilmek üzere seçilen kelimeler duruma uygunluk göstermelidir. Bir kelimenin bağlamsal kullanımını, seslendirilmesini ve nasıl yazıldığını bilmek iyi bir sözcük öğretiminin belirtilerindedir. Ayrıca kelimelerden oluşan deyimlerin anlamlarının ve kullanımlarının öğretilmesi de bu belirtilerindedir (Özcan, 2006, s. 32). Dört ana becerinin doğru bir şekilde kavranmasındaki öneminin yanında, sözcük öğretimi kültür aktarımı açısından da önemlidir, çünkü bir dile hâkim

olmak, o dilin kültürüne de hâkim olmayı gerektirmektedir. Bir sözcüğü bilmek yalnızca sözlük anlamını bilmek değildir, aynı zamanda o dildeki kültürel kullanımını da bilmektir (Özcan, 2006, s. 48). Kültürel alanda bilgi düzeyi yüksek olan öğrenciler günlük hayatta kullanılan yapıları daha iyi anlarlar. Yabancı dil öğretiminde kültürün öğretilmesi kaliteli bir iletişim sağlaması açısından önemlidir. Dil öğrencileri, öğrenmek istedikleri dilin kültürünü, yaşayışını, düşünce yapısını merak ederler (Duru, 2009, s. 58). Deyimler de bu merakın tatmini noktasında önemli bir rol oynar. Bir toplumun yüzyıllar boyunca oluşan tecrübelerinin ve yaşama, topluma, tabiata dair düşüncelerinin sonucu olarak ortaya çıkan deyimleri öğrenmek o toplumun kültürüne ve diline hâkim olabilmek için çok büyük önemlidir. Türkçenin öğretilmesi esnasında bu değerden istifade edilmesi, öğrenenlerin farkındalığını, metinlerin de zenginleşmesini sağlar (Duru, 2009, s. 62). Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bir kişi, deyimler konusunda kendisini geliştirmesi onun Türkçeyi ve Türk kültürünü daha iyi anladığını ortaya koyacaktır. Bu durum, o kişiyi Türk toplumunun bireyleriyle kaynaştırabilir. Buna ek olarak, o bireylerle kurulan iletişimin etkili olmasını sağlayabilir ve gündelik yaşamda veya herhangi bir metni okuduğunda karşılaşılan bir deymi doğru bir şekilde anlamlandırma ve kullanma konularında kolaylık sağlayabilir.

Deyim öğretimine, öğretim programlarında yer verilmemektedir. Bu durum, öğrenenler için hedef dilde iletişim açısından bir eksiklik olarak görülebilir. Hedef dili öğrenen bireyler, söz konusu dilin anadili kullanıcıları ile karşılaştığında iletişim kurmakta sıkıntı yaşayabilirler. Deyimler kültürel içeriklerinden dolayı eğitim programlarında kelime öğretiminden ayrı bir şekilde ele alınmalıdır. Deyimler, uzun vadeli öğretim programlarında veya izlencelerin sürekli kelime öğretimini kapsayan kısımlarında okuma parçalarında ya da iletişimsel süreçleri amaçlayan aktivitelerde kullanılabilir (May, 1979, s. 682). Buna ek olarak, deyimlerin kullanım sıklıkları, kullanım amaçları düşünüldüğünde bunların öğretime neden aktarılması gerektiği konusu daha da netlik kazanır. Bu yüzden, ders kitaplarında bulunan metinlerde ve öğretim sürecinde kullanılacak diğer materyallerde yer alacak deyimler sözcük dağarcığının gelişmesinde önemli bir rol oynar.

Yabancı dil öğrenenlerin hedef dilin kültürüne hâkim olması, özgün metinlerde ya da iletişim ortamlarında karşılaşılabileceği gerçeği ve yapısal anlamda deyimlerin

öğrenilmesi gereğinin yanında, deyimlerin eğlenceli, merak uyandıran, çekici ve akılda kalıcı oldukları (Simpson ve Mendis, 2003, s. 419) da göz ardı edilmemelidir.

Bütün bunların dışında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde deyim öğretimi ve iletişimsel yaklaşım birbirinden ayrı şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu yenilik, iletişimsel yaklaşımın yalnızca kelime öğretimi için sağladığı kolaylıklar ya da avantajlar değil, deyim öğretiminde etkin olarak kullanılmasıdır. Bu alanda yapılan araştırmalarda, genel olarak deyim öğretiminin gerekliliği vurgulanmıştır. Fakat bunun nasıl ve ne şekilde olacağı konusu çoğunlukla yetersiz kalmaktadır.

Deyim öğretiminde öğrenenlerin, hedef dili öğrenirken karşılaşacakları çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. “Tamamen yabancı oldukları bir dünyaya adım atan yabancı dil öğrencileri yeni öğrenecekleri dilin farklı dil bilgisi kuralları, sesletimi ve sözcük bilgisi ile uğraşmak zorundadırlar” (Apaydın, 2007, s. 56). Bunlar, sözcükler, söz dizimi, alfabe gibi farklılıklar olabileceği gibi, hedef dili anadili olarak kullananların doğasından, coğrafyasından ve ayırt edici özelliklerinden kaynaklanan benzetmeler ve ifadeler de olabilir (Akpınar, 2010, s. 71).

Deyimlerin yabancı dil öğretimindeki öneminin vurgulanması kadar, nasıl öğretileceği de önemlidir. Ayrıca deyimleri öğretirken hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı da önem taşımaktadır. Metinlerde karşılaşılan yeni bir kelime gibi doğrudan açıklaması yapılarak uygulanan deyim öğretimi (Bromley, 1984, s. 274) artık çok geleneksel ve eski kalmaktadır.

Buna karşın Duru’ya göre deyim öğretiminde kullanılacak farklı yöntemler arasında şunları sayabiliriz; öğrenenlerin kültürel birikimlerinden yararlanma, dil bilgisi konularında yer alan deyimleri kullanma, zihinde kalması kolay olan deyimlere yer verme, dipnot verme, afişe etme, olay örgüsü içinde değerlendirme, öğretilmesi amaçlanan deyimlerin anlamlarına benzer cümlelerin kullanılması ve canlandırma (2009, s. 49). Kısacası, öğrenenlerin öğrendikleri yeni yapıyı iletişimsel süreçlerde kullanarak edinimi daha kalıcı bir hale getirmek amaçlanmaktadır.

Bu yöntemlerden birincisi, öğretilmesi amaçlanan deyimden öğrenenlerin kendi dillerinde ne şekilde kullanıldığının verilmesi ya da doğrudan çevirisinin yapılmasıdır. Bu yüzden birinci yöntemin kullanım alanı dardır, çünkü öğretmenin bu derece geniş çaplı bir

araştırma yapması beklenemez. Ayrıca bu yöntem, yalnızca homojen bir sınıf ortamında uygulanabilir. Çünkü farklı kültürlerden ve milletlerden oluşan bir sınıf ortamında her dil için bir açıklama yapılamaz. İkinci yöntem, derste yer verilecek deyimleri dil bilgisi konularına uygun hale getirmektir. Örneğin, *Ailemizin yüzünü kara çıkarmamalıyız* ya da *Ekmeğimizi taştan çıkarmalıyız* cümlelerindeki deyimleri –meli, -malı gereklilik kipleriyle çekerek deyim öğretimiyle birlikte dil bilgisi konularını da pekiştirmek amacı güdülmektedir.

Zihinde kalması kolay olan deyimlere yer verilerek, öğrencilerin bu deyimleri öğrenmenin kolaylığı vurgulanıp öğrenciler teşvik edilmiş olur ve kullanmaları kolaylaşır. Daha karmaşık ve kendi dilleriyle bir bağlantı kurmakta zorlanacakları deyimler de ise dipnot verme yöntemi daha yararlı gözükmektedir. Parçada geçen bir deyim cümle içinde farklı çekimlerle verilmesi durumunda, sayfanın sonunda deyim sözlükte bulunan hali ya da sözlükte geçen haline ek olarak anlamı da verilebilir.

Deyim öğretiminde kullanılacak teknikler ise öncelikli olarak biçime bağlıdır (Dastjerdi, 2010, s. 16). Çünkü deyimler parçalanamadığı ve deyimlerdeki kelimeler yer değiştiremediği için öğrenenler deyimleri öğrenirken daha çok kalıplara bağlı kalmaktadırlar. Dil bilgisi konuları ya da dört temel becerinin okuma-dinleme-konuşma-yazma öğretiminde öğrenenlerin daha fazla teşvik edilmesi için hayati olmadığı sürece hatalar göz ardı edilebilir ya da derhal müdahale edilmeden zamanla düzeltilmesi yoluna gidilebilir. Ancak benzer kelimelerle değiştirilemeyen deyimler, özellikle yabancılara dil öğretiminde daha hassas kullanımlar haline gelmektedir.

Deyim öğretiminde kullanılacak teknikler şu şekilde sıralanabilir: resimlerle öğretme, oyunlarla öğretme, eş-zıt anlamlarını verme, hikâye ile anlatma, deyim kelimelerini ayıklama, deyimlerin kökenini anlatma, müzikle öğretim, kısa film görüntüleri (Duru, 2009, s. 50).

Bu çalışmanın konusunu ilgilendiren kısmıyla deyimler anlamlarına göre ele alınacak ve bunlardan yarı mecaz ve mecaz anlamlı deyimler kullanılacaktır. Bu üç dereceli sınıflandırmanın ikisinin öğretimde seçilmesi öğrencilerin bilgi düzeyiyle yakından ilgilidir. Örneğin, gerçek anlamlı deyimler yabancı dilde başlangıç seviyesinde bulunan öğrenciler için daha uygun görünmektedir. Çünkü deyimi oluşturan kelimelerin sözlük anlamlarına yakın olması başlangıç seviyesindeki öğrenenlerin deyim öğrenimine daha

kolay alışmasını sağlamaktadır. Bu çalışmada kullanılacak yarı mecaz ve mecaz anlamlı deyimler ise henüz tam anlamıyla hedef dile egemen olamamış ancak belirli düzeyde dil bilgisi ve kelime hazinesi olan öğrenenler için yabancı dilde benzetme ve mecazi kullanımları öğrenmesinin temel adımlarının oluşturulması hedeflenmektedir.

1.3.4. Anadili ve Yabancı Dil Öğretiminde Deyimler Üzerine Yapılmış Çalışmalar

İlgili çalışmalar incelendiğinde ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım kullanılarak deyim öğretimine yönelik bir tez çalışmasına rastlanmamıştır. Ancak iletişimsel yaklaşımın bir parçası olarak kabul edilebilecek teknikler kullanılarak deyim öğretimine dair çalışmalar mevcuttur.

Deyimler üzerine yapılmış çalışmalar kapsamında öncelikli olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim öğretimine yönelik tez çalışmaları incelenmiştir. Ayrıca, konuyla ilgili olduğu düşünülerek anadili olarak Türkçe öğretiminde deyim öğretimi konusunda yapılmış tez çalışmalarına yer verilmiştir. Bunlara ek olarak, örnek olması bakımından yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde deyim öğretimi üzerine yapılmış tez çalışmalarının da bir kısmına değinilmiştir.

Yılmaz (2014), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tamamlayıcı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerinin Deyim Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Bir İnceleme” adlı çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, proje, akran değerlendirmesi, portfolyo, kavram haritası gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde uygulanabilirliğini ve öğretim sürecinin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmaya, Yemen Sana Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Tercüme Bölümündeki yirmi dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Öğrencilere on hafta boyunca tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılarak deyim öğretimi yapılmıştır. Uygulamanın başında ve sonunda öğrencilere deyim bilgilerini ölçmek için test yapılmıştır. Test sonuçları betimsel olarak analiz edilmiştir. Uygulamaların sonunda on bir öğrenciye öğretim sürecini değerlendirmeleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Sonuçlar içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirdiği, bu teknikler kullanıldığında öğrencilerin süreçten zevk aldığı ve deyimlerin öğrenciler tarafından daha kolay öğrenildiği sonucunu göstermiştir.

Dilber (2015), “Deyim ve Deyimsel Günlük İfadelerin İngilizce Alt Yazılı Filmlerle Öğretilmesi” adlı çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde alt yazılı filmlerin deyimleri ve deyimsel ifadeleri öğretimindeki etkiliğini araştırmıştır. Çalışmaya Dicle Üniversite İngilizce Öğretmenliği bölümünden kırk altı öğrenci katılmıştır. Çalışmada nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Kırk altı katılımcının yirmi ikisi deney yirmi dördü kontrol grubu olarak belirlenmiş ve gruplara uygulamadan önce ön test ve anket uygulaması yapılmıştır. Ardından, on bir hafta boyunca deney grubuna deyimler alt yazılı filmler kullanılarak, kontrol grubuna ise alt yazılı filmler kullanılmayarak öğretilmiştir. Uygulamalardan sonra katılımcılara son test ile birlikte bir anket uygulaması daha yapılmıştır. Yapılan test ve anketler SPSS ile analiz edilmiştir.

Sonuç olarak, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test son test sonuçlarına bakıldığında alt yazılı filmlerin deyim öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarı üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulamadan önce ve sonra yapılan anket sonuçları ise, öğrencilerin deyimleri ve deyimsel ifadeleri öğrenmede alt yazılı filmlere sıklıkla başvurduğunu ancak her iki grubun da İngilizce filmleri altyazısız izlemeyi tercih ettiklerini göstermiştir.

Özcan (2010), “İngilizce Deyimlerin Öğretilmesinde Rol Yapma Tekniğinin Kullanımı” adlı çalışmasında İngilizce deyimlerin öğretilmesinde rol yapma tekniğinin kullanımının Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini ise Bafra Kızılırmak Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerinden elli bir kişi oluşturmaktadır. Çalışmanın deney grubunda yirmi beş, kontrol grubunda ise yirmi altı öğrenci bulunmaktadır. Çalışmada kontrol grubu son test modeli kullanılmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere ön test yapılmış ardından dört hafta boyunca deney grubuna iletişimsel sorular ve rol yapma tekniği, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler kullanılarak uygulama sürdürülmüştür. Uygulamaların ardından öğrencilere son test yapılmıştır.

Özcan, uygulamaların öncesinde ve sonrasında yapılan testler incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında gözle görülür bir fark olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı rol yapma tekniğinin deyimlerin öğretiminde kullanımının öğrencilerin başarısına önemli ölçüde katkısı olduğu sonucuna varmıştır.

Kazıcı (2008), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi” adlı çalışmada, dramatizasyon yönteminin deyim ve atasözü öğretiminde anadili olarak Türkçe öğrenen ikinci kademe öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya Kahramanmaraş’ın merkezinde bulunan Kavlaklı Hasan Gökçe İlköğretim Okulu ve Ayşe Gümüşer İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencilerinden yüz altı öğrenci katılmıştır. Araştırmada deneme modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Deyim ve Atasözlerini Algılama Testi geliştirilmiştir. Uygulamadan önce öğrencilere onların deyim bilgisini ölçen ön test yapılmıştır. Sonrasında, altı hafta boyunca deney gruplarına dramatizasyon yöntemi, kontrol gruplarına ise öykü okuma tekniği uygulanmıştır. Uygulama ardından katılımcılara son test uygulanmış ve aradaki farklar gözlemlenmiştir. İstatistiksel analizler SPSS 15.00 kullanılarak yapılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, dramatizasyon yönteminin deyim öğretiminde kullanımında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Dramatizasyon yöntemi atasözü öğretiminde etkili olmasına rağmen, öykü tekniğinin kullanıldığı kontrol grubuyla deney grubu arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Ayrıca öykü tekniği kullanılarak deyim öğretimi yapılan kontrol grubunda da başarı artışı gözlemlenmiştir. Buradan yola çıkıldığında dramatizasyon yönteminin deyim öğretiminde öykü yönteminden daha etkili olduğu, ancak atasözü öğretiminde aralarında önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülcan (2010), “Deyim Öğretiminde Gösteri, Tekniğinin Etkililiği” adlı tez çalışmada, ilköğretim ikinci kademe anadili olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin deyimleri öğrenmesinde gösteri tekniğinin geleneksel yöntemlere kıyasla etkililiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Gaziosmanpaşa Karlıtepe İlköğretim Okulundan 7-B ve 7-C sınıfları oluşturmaktadır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak akademik başarı testi ve anket formu kullanılmıştır. On hafta süren uygulamadan önce ve sonra öğrencilere ön

test ve son test (akademik başarı testi) uygulanmıştır. Ayrıca araştırmadan önce öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklerini ortaya koymak için anket geliştirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 16 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Sonuç olarak, deney ve kontrol grubunun son testleri karşılaştırıldığında, geleneksel yöntemle deneyleri öğrenen kontrol grubundaki başarı artışı anlamlı bir düzeyde olmasına rağmen, gösteri tekniği kullanılarak deyimleri öğrenen deney grubundaki başarı artışı daha yüksektir. Bu durumdan yola çıkarak, deyim öğretiminde gösteri tekniğinin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarında kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu gözlemlenmiş, baba eğitim durumu, gelir seviyesi, sözlük kullanımı değişkenlerinin de iki grup üzerinde etkisi olduğu, ancak anne eğitim durumunun gruplar üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

İşbulan (2010), “7. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Deyimlerin Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkililiği” adlı çalışmasında araştırmacı çalışma kitaplarındaki deyim öğretme etkinlikleriyle kendi geliştirdiği deyim öğretme etkinliklerinin etkililik düzeyini karşılaştırmayı hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya ili Hendek ilçesi Şehit Mahmutbey İlköğretim Okulu 7.sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma modeli olarak deneysel yöntem belirlenmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır. Uygulama boyunca deney grubu için karikatürlerin iletisini bulma-çözümleme, oyunlaştırma-tombala ve öykü yazma teknikleri kullanılmış kontrol grubu için ders kitabı kullanılmıştır. Uygulamanın ardından her iki gruba da son test uygulanmış ve sonuçlar Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İlişkili Örneklem Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, deyimleri Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinliklerle öğrenen kontrol grubu başarı testleri arasında önemli bir fark olduğu etkili olduğunu, ancak araştırmacı tarafından geliştirilmiş alternatif öğretim teknikleri kullanarak öğrenen deney grubu başarı testleri arasındaki farkın çok daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Şenol (2011), “Deyimlerin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Öğretimi” adlı tez çalışmasında yaratıcı drama kullanarak deyim öğretiminin geleneksel yöntemlerle kıyasla kalıcılığını ve etkililiğini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Erzurum ili Olur ilçesinde bulunan Ormanağzı İlköğretim Okulunun 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada 2x3'lük split-plot desen (karışık desen) kullanılmıştır. Uygulamadan önce Türkçe dersi müfredatından hareketle seçilen on deyim deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Ardından, deney grubuna İskender Pala'nın “İki Dirhem Bir Çekirdek” adlı kitabından alınan hikâyeleri ile hazırlanan drama planları, kontrol grubuna ise geleneksel anlatım yöntemi kullanılarak uygulamalar tamamlanmıştır. Uygulama esnasında belli aralıklarla kâğıtlara yazılıp deyimlerin anlamı sorulmak suretiyle deyim öğreniminin kalıcılığı gözlemlendi. Sonrasında, her iki gruba da son test uygulanmış ve sonuçlar SPSS yoluyla analiz edilmiştir.

Sonuç olarak, mecaz anlam taşıyan deyimlerin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin geleneksel anlatım yöntemine göre daha etkili ve kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Özetle, çalışmamızla benzerlik taşıyan incelediğimiz çalışmaların ışığında; geleneksel yöntemin dışında kullanılan farklı ve güncel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarısında etkili olduğu bir kez daha gözler önüne serilmiştir. Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak güncel öğretim yöntemleri öğrencinin merkeze alındığı bir program tasarımı ile öğrenme başarısında olumlu yönde büyük bir etki yaratmaktadır.

2. BÖLÜM

YARI MECAZ VE MECAZ DEYİMLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde, öncelikli olarak araştırmada kullanılan desen, çalışma grubu, veri toplama araçlarının tasarımı ve uygulanması ve verilerin analizi ele alınacaktır. Ardından iletişimsel yaklaşımın ve geleneksel öğretim yöntemlerinin deyim öğretiminde öğrenmedeki etkililiğine yönelik elde edilen bulgulara yer verilecektir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test sonuçlarına ilişkin nicel bulgulara yer verilecek, ardından yalnızca deney grubu öğrencilerine uygulanan görüşme sorularının analizini içeren nitel bulgular ele alınacaktır.

2.1. YÖNTEM

Aşağıdaki başlıklarda araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçlarının tasarımı, uygulanması ve verilerin analizi bölümlerine yer verilecektir.

2.1.1. Araştırmanın Deseni

İletişimsel yaklaşımın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin başarısına etkisini belirlemeyi hedefleyen bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmacının nicel ve nitel araştırma tekniklerini, metotlarını, yaklaşımlarını ya da kuramlarını bir çalışma içinde karıştırdığı ya da birleştirdiği bir araştırma grubu olarak tanımlanabilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 17). Araştırmada tek başına nicel ya da nitel yöntemlerden yararlanmak yanlılığa ve şüpheye sebep olabilir. Ancak karma yöntem şüpheyi ortadan kaldıran pratik ve sonuç odaklı bir araştırma yöntemidir. Ayrıca, Cameron, “karma yöntem, araştırmacıya araştırma sorularının çoğunu daha iyi cevaplamasına yardım eden yöntembilimsel karışımlar seçmesine olanak sağlar” der (2009, s. 3).

Araştırmanın genel amacına ulaşabilmesi için karma yöntemlerden biri olan Açıklayıcı Ardışık Desen kullanılmıştır. Ardışık Açıklayıcı Desen, araştırmacının ilk olarak nicel

araştırmayı yürüttüğü, sonuçları analiz ettiği ve ardından nitel araştırmayla sonuçları daha detaylı bir biçimde açıklayarak geliştirdiği araştırma modelidir. Açıklayıcı olarak adlandırılır çünkü başlangıçta elde edilen nicel veriler daha sonra nitel verilerle açıklanır. Ardışık olarak tanımlanmasının nedeni ise başlangıçtaki nicel evreyi nitel evrenin takip etmesidir (Creswell, 2007, s. 44). Ardışık açıklayıcı desende veri toplama ilk aşamada dikkatli bir biçimde yapılan nicel örnekleme ve ikinci aşamadaki nitel örnekleme olarak iki farklı evrede gerçekleştirilir. Verilerin analizi de ayrı bir biçimde yapılır. Nicel sonuçlar sadece örnekleme prosedürünü bilgilendirmekle kalmaz aynı zamanda ikinci aşamada katılımcılara sorulacak nitel soru türlerinin bir göstergesidir (Creswell, 2007, s. 274). Yorumlama kısmında ise araştırmacı nicel veri sonuçlarından sonra ikinci aşamadaki nitel sonuçları yorumlar. Ancak bu desen nitel bulguların nicel sonuçlara nasıl katkıda bulunduğu ile ilgili üçüncü bir yorumlama şekli içerir (Creswell, 2007, s. 275).

Bu araştırmada Ardışık Açıklayıcı Desenin nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deneysel yöntem bilimsel bilgiliyi tarafsızca ölçmeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bağımlı-bağımsız değişkenler, ön test-son test ve deney-kontrol grupları deneysel desenin bileşenlerini oluşturur. Bir deney bağımsız değişken olarak adlandırılan bir değişkenin değerinde değişiklik yapmayı ve bu durumun bağımlı değişken olarak adlandırılan diğer bir değişken üzerindeki etkilerini gözlemlemeyi içermektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 272). Bu desende yansız atama ile iki grup oluşturulmuş, gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiş, her iki grubun üzerinde deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı rehber olarak yazılı soru listesini kullanırken, konuyu daha derinlemesine incelemek ve daha fazla bilgi edinmek için ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Mackey ve Gass, 2005, s. 173). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği görüşmeciye görüşme üzerinde güç, kontrol ve esneklik sağlar. Son olarak, görüşmeciye başkalarının hayatlarına girme ayrıcalığını verir (Numan, 1992, ss. 149-150). Başka bir deyişle, yarı yapılandırılmış görüşme esnasında sorular katılımcıların verdiği cevaplara göre değişiklik gösterebileceğinden araştırmacının yapılandırılmış görüşmelere kıyasla süreci

yönlendirmesini kolaylaştırır. Bu durum, aynı zamanda yarı yapılandırılmış görüşme sürecinin daha esnek yürütülebilmesine yol açar.

2.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda, çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında altı haftalık ders dönemi (20.02.2017-31.03.2017) boyunca Erzurum Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER) B1 kurunda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Bu kurumun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik ve uygulayıcı okutmanın gönüllü olması gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. B1 kuru sınıflarından ikisi B1-1 deney grubu ve B1-2 kontrol grubu olarak seçkisiz yolla atanmıştır. Çalışma deney grubunda on beş kontrol grubunda ise on dört öğrenci olmak üzere toplamda yirmi dokuz öğrenciyle yürütülmüştür.

Deneysel çalışmanın sonunda nicel araştırmadan elde edilen sonuçları daha detaylı bir biçimde inceleyebilmek için nitel bir çalışma yürütülmüştür. İletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmış ders planlarının kullanıldığı deneysel süreç sonunda deney grubu öğrencilerinin bu süreci değerlendirmesine yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda, çalışmanın deney grubu öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme deney grubu öğrencilerinden biri katılmadığı için on dört kişiyle yürütülmüştür.

Öğrenci görüşleri alınmadan önce deney grubu öğrencilerine deneysel süreci değerlendirmelerini konu alan görüşme soruları hakkında detaylı bilgi verilmiş ve bu çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Deney grubunu oluşturan toplam on dört öğrencinin sürece yönelik değerlendirmeleri kaydedilmiştir.

2.1.3. Veri Toplama Araçlarının Tasarımı ve Uygulanması

Bu araştırmada yöntemler arası çeşitleme desenlerinden Ardışık Açıklayıcı Desen kullanıldığı için araştırma verilerinin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu durumda, öncelikle araştırmanın nicel boyutunun verileri, sonrasında ise nitel boyutunun verileri toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test ve son test (Ek. 1), deney grubuna sekiz adet ders planı (Ek. 2) uygulaması ve kontrol grubuna İstanbul

Yabancılar için Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarındaki okuma metinleri ve etkinlikleri kullanılmıştır. Uygulamada kullanılan etkinlikler; deyimlerle ilgili yarı özgün okuma metinleri, bulmaca, tabu ve bingo oyunu, rol yapma etkinlikleri ve ikili/grup çalışmalarını kapsamaktadır. İletişimsel yaklaşıma uyarlanmış deyim öğretimine yönelik deney grubu öğrencilerinin görüşleri “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (Ek. 3) ile toplanmış ve veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda, öğrencilere öğretilecek deyimlerin belirlenmesinde İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarındaki okuma metinlerinde kullanılan altmış sekiz adet deyimden yararlanılmıştır. Deyimlerin ünite kazanımları doğrultusunda yer aldıkları ünitelere ve okuma metinlerine göre sınıflandırılması şu şekildedir;

Yeni Bir Hayat başlıklı birinci ünite öğrenenlere deneyimlerini anlatma ve günlük konuşmaları takip etme kazanımlarını sağlamaktadır. Bununla birlikte öğrenenler *taşınma, ev, ulaşım, fatura* ile ilgili kelimelerinin yanı sıra zarf fiil ve şimdiki zamanın hikâyesi kurallarını da öğrenmektedir. Üniteye geçen deyimler ise şu şekildedir; *göz göre göre, az kalsın, değerini bilmek, dikkat çekmek, eli değmişken, gözü görmemek, başının etini yemek, kalbini fethetmek, kilo almak.*

İş Dünyası başlıklı ikinci ünite öğrencilere gazete ve dergilerdeki metinleri anlama ve fikir alışverişinde bulunma kazanımlarını sağlamaktadır. Ayrıca öğrenciler *iş hayatı, başarı* ve *mesleklere* yönelik kelimeleri, isim-fiil ekleri ve emir kipinde dolaylı anlatımını öğrenmektedir. Üniteye geçen deyimler ise şöyledir; *ilgi çekmek, söz tutmak, saygı duymak, üne kavuşmak, yüzüne kapanmak, fırsat çıkmak, sınav geçmek, hak etmek, yol açmak.*

Her şeyin Başı Sağlık başlıklı üçüncü ünite öğrencilere sağlıklarından bahsedebilme ve tavsiyede bulunabilme kazanımlarını sağlamaktadır. Buna ek olarak öğrenenler *sağlıklı yaşam, besinler, egzersizler ve tıbbi terimler* ile ilgili kelimeleri ve gereklilik kipi ve gereklilik kipinin hikâyesini de öğrenmektedir. Üniteye yer alan deyimler şöyledir; *kilo almak, yağmur bastırmak, iyi gelmek, açıklığa kavuşturmak, ayakta kalmak, dizini dövmek, şifayı kapmak, ters gitmek.*

Eğitim Hayatı başlıklı dördüncü ünite öğrenenlere becerilerini belirleyip anlatabilme, eğitim hayatını anlatabilme ve düşüncelerini belirtip savunabilme kazanımlarını sağlamaktadır. Bununla birlikte, *eğitim* ve *okulla* ilgili kelimeleri ve zarf fiileri öğrenmektedir. Üniteye yer alan deyimler şu şekildedir; *ihtiyaç duymak, hatır sormak, dikkat çekmek, ilgi çekmek, aklında tutmak, sonuç almak, ders almak, dikiş tutturmak, teselli etmek, düşkün olmak, dil dökmek, ağırlık vermek, hatır sormak, akıl yürütmek.*

Hayallerimiz başlıklı beşinci ünite öğrencilere hayallerini ve deneyimlerini anlatma, kişisel görüşleri belirtme kazanımlarını sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenciler *hayaller, pişmanlıklar, batıl inançlar, şans* ile ilgili kelimeleri ve dilek-şart kipi, dilek kipinin hikâyesi ve dilek-şart kipinin bileşik kullanımlarını öğrenmektedir. Üniteye yer alan deyimler şöyledir; *hayal kurmak, içini kemirmek, feda etmek, sıkıntıdan patlamak, denk gelmek, ele vermek, can atmak, iç çekmek, tadını çıkarmak.*

İnsanlar Konuşa Konuşa başlıklı altıncı ünite öğrencilere bildikleri konularda bilgi alişverişinde bulunma ve çevrelerini betimleyebilme kazanımlarını sağlamaktadır. Buna yanında, öğrenciler *arkadaşlık, aile, komşuluk* ile ilgili kelimeleri ve işteş çatılı fiileri öğrenmektedir. Üniteye yer alan deyimler şu şekildedir; *iyi gün dostu olmak, araları limoni olmak, aralarına kara kedi girmek, arası açılmak, can ciğer olmak, dostlar başına, kafa dengi, iş başa düşmek, elini sıcak sudan soğuk suya sokmamak, tadını çıkarmak, kendini dışarı atmak, içini boşaltmak, aynı çatı altında yaşamak, başı sıkışmak, duasını almak, dert yanmak, bir çuval inciri berbat etmek, eli boş gitmek, yol açmak, sıkı fıkı olmak, peşinden koşmak, arası açılmak, gözden kaybolmak.*

İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 kitabı görsel, işitsel ve dilsel kazanımların yanı sıra üniteleri içinde kültürel aktarımı gerçekteşirecek deyimler içermektedir. Ancak bu deyimler, sadece deyimleri öğretmeye yönelik ayrı bölümlerde değil, diğer etkinliklerinin içinde bulunmaktadır.

Ardından, altı hafta boyunca gerçekteşirilen sekiz adet ders uygulamasından önce seçilen deyimleri içeren ön test 20.02.2017 tarihinde deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Hazırlanan ön test sorularının geçerliliğini sağlamak amacıyla, sorular iki ölçme değerlendirme uzmanı ve iki dil uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. İkinci aşamada, deney grubuna (B1-1) iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmış sekiz adet ders planı altı hafta boyunca ilk dört hafta birer adet ikişer saat, son iki hafta ikişer

adet dörder saat olmak üzere toplamda on altı saat uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise (B1-2) İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarının okuma metinleri ve bu metinler kapsamındaki etkinlikler deney grubunun uygulama miktarı ile paralel olarak toplamda on altı saat uygulanmıştır. Yapılan uygulamanın güvenilirliği açısından, ders uygulamasını araştırmacı yürütmemiştir. Erzurum Atatürk Üniversitesi DİLMER okutmanlarından biri gönüllülük esasına dayanarak seçilmiş ve her iki grubun uygulamasını da tamamlamıştır. Son olarak, ders uygulamalarının sonunda her iki gruba da ön test ile aynı içeriğe sahip otuz soruluk son test 29.03.2017 tarihinde uygulanmış ve iki grubun deyimleri öğrenme düzeyleri arasında bir fark olup olmadığı gözlemlenmiştir.

Çalışmada kullanılan ön test/son test soruları ölçülmesi amaçlanan bilişsel düzeyler doğrultusunda incelendiğinde;

Öğrenenlerin deyimleri tanıma-anlama düzeylerini ölçmek için hazırlanan ön test ve son test otuz sorudan oluşmaktadır. Her soruda beş seçenek bulunmaktadır. Test on iki adet doğrudan, on dört adet dolaylı ve dört adet boşluk doldurma sorusundan oluşmaktadır. Birinci, üçüncü, dördüncü, altıncı, onuncu, on birinci, on üçüncü, on dördüncü, on yedinci, on dokuzuncu, yirmi üçüncü, yirmi beşinci ve otuzuncu sorular olumsuz köklü sorulardır. Olumsuz köklü sorular, öğrencilerin soru köklerini çoğunlukla olumlu olarak algılamalarından dolayı hem daha fazla dikkat gerektiren hem de daha ayırıcı olan soru çeşididir. Bu nedenle, soruların bir kısmı olumsuz kök kullanılarak hazırlanmıştır. Ayrıca sorular bilişsel düzeyde bilgi, kavrama ve analiz basamaklarında hazırlanmıştır. Çünkü bu test deyimleri tanıma ve anlamaya yönelik oluşturulduğu için hedef alt bilişsel düzeydeki becerileri ölçmektir. Soruların her biri ölçülmek istenen bilişsel düzeyleri açısından incelendiğinde;

Birinci soru dolaylı bir sorudur ve öğrencilere *Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, cümlede kullanılan deyim açıklaması yoktur?* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin paralellik ve analiz becerisi ortaya koyup koyamadıkları ölçülmüştür. Öğrencilerden deyimi anlamaları ve verilen cümlelerle paralellik kurarak doğru eşleşmeyi seçmeleri beklenmektedir.

İkinci soru doğrudan bir sorudur ve katılımcılara *Aşağıdaki deyimlerin hangisinde oyalanmak anlamı vardır?* sorusu yöneltilmiştir. Bilgi basamağında bir sorudur.

Öğrencilerin kavram sahasına sahip olup olmadıkları ölçülmüştür. Öğrencilerden anlamı verilen deyimı hatırlayarak, yorum yapmadan işaretlemeleri istenmektedir.

Üçüncü soru doğrudan bir sorudur ve öğrencilere *Yukarıdaki parçada numaralanmış deyimlerden hangisi, kendinden önce verilen açıklamaya uygun değildir?* sorusu sorulmuştur. Bilgi basamağında sorulan bu soru ile öğrencilerin var olan bilgilerini kullanarak ve tanımlama becerilerini kullanarak doğru eşleştirilmemiş deyimı bulmaları beklenmektedir.

Dördüncü soru doğrudan bir sorudur. *Aşağıdaki açıklamalardan hangisi, karşısında verilen deyimine uygun değildir?* sorusu sorulmuştur. Bilgi basamağında bir sorudur ve öğrencilerin seçeneklerde anlamları ile yanlış eşleştirilmiş olan deyimı bulmaları yani tanımlama yapabilmeleri beklenmektedir.

Beşinci soru boşluk doldurma sorusudur. *Sürekli olarak, bıktırıncaya kadar, ısrarla birinden bir şey istemek; bu sebeple onu rahatsız edip üzme anlamında deyim kullanılır. Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?* sorusu sorulmuştur. Bilgi basamağında bulunan bir sorudur ve öğrenenlerden tanımlama yapmaları ve açıklamasıyla deyimı eşleştirmeleri beklenmektedir.

Altıncı soru dolaylı bir sorudur. *Aşağıdaki cümlelerden hangisinde deyim cümleye uygun değildir?* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin analiz yapma ve bilgileri birleştirme becerilerini ölçen soruda öğrenenlerden cümle içerisine uygun bir biçimde yerleştirilmeyen deyimı bulması istenmektedir.

Yedinci soru dolaylı bir sorudur. *İçini kemiren bu düşünceden kurtulmak istiyordu. Cümlesindeki deyimın anlamı nedir?* sorusu sorulmuştur. Kavrama basamağında hazırlanan bu soru öğrenenlerin cümle içinde verilen deyimın anlamını bularak diğeriyle paralellik kurma becerisini ölçmektedir.

Sekizinci soru doğrudan bir sorudur. *Aşağıdaki deyimlerin hangisinde şikâyet etmek anlamı vardır?* sorusu sorulmuştur. Bilgi basamağında bir sorudur. Öğrencilerin kavram sahasına sahip olup olmadıkları ölçülmüştür. Öğrencilerden anlamı verilen deyimı hatırlayarak, yorum yapmadan işaretlemeleri istenmektedir.

Dokuzuncu soru dolaylı bir sorudur. *Aşağıda verilen deyimlerin hangi ikisi yakın anlamlıdır?* Sorusu sorulmuştur. Öğrenenlerin paralellik kurma ve analiz becerileri ölçülmekte ve onların yakın anlamlı deyimleri karşılaştırma yaparak bulmaları beklenmektedir.

Onuncu soru doğrudan bir sorudur ve katılımcılara *Dil dökmek, ilgi çekmek, iş başa düşmek, değer vermek; aşağıdakilerden hangisi bu deyimlerden birinin anlamı değildir?* sorusu sorulmuştur. Bilgi basamağında hazırlanan soru, öğrenenlerin tanımlama ve eşleştirme becerilerini ölçmektedir. Öğrenenlerden verilen deyimlerden seçeneklerde anlamı bulunmayan seçmeleri beklenmektedir.

On birinci soru dolaylı bir sorudur. *Para kazanmaya başladıktan sonra, gençliğinde zor zamanlar geçiren annesini yanına aldı. Elini sıcak sudan soğuk suya sokmadı. Bu parçada geçen altı çizili söz öbeğinin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilemez?* sorusu sorulmuştur. Kavrama basamağında bulunan soru, öğrencilerin yorumlama ve açıklama becerilerini ölçmektedir. Cümle içinde verilen deyim seçeneklerdeki doğru karşılığını işaretlemeleri beklenmektedir.

On ikinci soru boşluk doldurma sorusudur. *Birbirlerini çok seven, birbirlerinden hiç ayrılmayan dostları tanımlamak için deyimini kullanılır. Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?* sorusu sorulmuştur. Bilgi basamağında bulunan soruda öğrencilerin tanımlama becerileri ölçülmüştür. Öğrencilerin verilen boşluk için doğru deyim seçmeleri istenmiştir.

On üçüncü soru dolaylı bir sorudur. *Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, cümlede kullanılan deyim açıklaması yoktur?* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin paralellik ve analiz becerisi ortaya koyup koyamadıkları ölçülmüştür. Öğrencilerden deyim anlamaları ve verilen cümlelerle paralellik kurarak doğru eşleşmeyi seçmeleri beklenmektedir.

On dördüncü soru doğrudan bir sorudur. *Yukarıdaki parçada numaralanmış deyimlerden hangisi, kendinden önce verilen açıklamaya uygun değildir?* sorusu sorulmuştur. Bilgi basamağında sorulan bu soru ile öğrencilerin var olan bilgilerini kullanarak ve tanımlama becerilerini kullanarak doğru eşleştirilmemiş deyim bulmaları beklenmektedir.

On beşinci soru doğrudan bir sorudur. *Gözden çıkarmak* deyimini hangi anlama gelmektedir? sorusu yöneltilmiştir. Bilgi basamağında bir sorudur. Öğrencilerin kavram sahasına sahip olup olmadıkları ölçülmüştür. Öğrencilerden anlamı verilen deyimini hatırlayarak, yorum yapmadan işaretlemeleri istenmektedir.

On altıncı soru dolaylı bir sorudur. *Dışarı çıkalım ve bu güzel havanın tadını çıkaralım. Cümlesinde geçen deyimle anlatılmak istenen nedir?* sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin analiz ve yorumlama becerileri ölçülmüştür. Öğrencilerden cümle içinde deyimle neyin anlatılmak istendiğini bulmaları beklenmiştir.

On yedinci soru dolaylı bir sorudur. *(I) iyi gün dostu olmak, (II) aralarına kara kedi girmek, (III) kafa dengi olmak (IV) aralarındaki buzlar erimek, (V) bir çuval inciri berbat etmek* deyimlerinden hangi ikisi zıt anlamlıdır? sorusu sorulmuştur. Bilgi basamağında hazırlanan soruda öğrencilerin tanıma ve eşleştirme becerileri ölçülmüştür. Öğrencilerin zıt anlamlı iki deyimini bulmaları istenmiştir.

On sekizinci soru boşluk doldurma sorusudur. *Herhangi bir şeye sahip olmayı, ya da herhangi bir şeye erişmeyi çok istemek anlamında deyimini kullanılır. Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?* sorusu sorulmuştur. Bilgi basamağında bulunan bir sorudur ve öğrenenlerden tanımlama yapmaları ve açıklamasıyla deyimini eşleştirmeleri beklenmektedir.

On dokuzuncu soru doğrudan bir sorudur. *Aşağıdaki açıklamalardan hangisi, karşısında verilen deyimine uygun değildir?* sorusu sorulmuştur. Bilgi basamağında bir sorudur ve öğrencilerin seçeneklerde anlamları ile yanlış eşleştirilmiş olan deyimini bulmaları yani tanımlama yapabilmeleri beklenmektedir.

Yirminci soru doğrudan bir sorudur. *Aşağıdaki deyimlerin hangisinde birine, bir şeye karşı hürmet hissetmek anlamı vardır?* sorusu yöneltilmiştir. Bilgi basamağında bir sorudur. Öğrencilerin kavram sahasına sahip olup olmadıkları ölçülmüştür. Öğrencilerden anlamı verilen deyimini hatırlayarak, yorum yapmadan işaretlemeleri istenmektedir.

Yirmi birinci soru dolaylı bir sorudur. Katılımcılara *Aşağıda verilen deyimlerin hangi ikisi yakın anlamlıdır?* sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin analiz, paralellik kurma ve karşılaştırma yapma becerileri ölçülmüştür. Öğrencilerden yakın anlamlı iki deyimini bulmaları istenmiştir.

Yirmi ikinci soru dolaylı bir sorudur. *Bir iş iyiye giderken yersiz ve yanlış davranışlarla işi bozan insanlar vardır. Bu cümlede tanıtılan kişiyi, en iyi anlatan deyim aşağıdakilerden hangisidir?* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin analiz ve paralellik kurma becerileri ölçülmüştür. Öğrencilerden cümle içinde tanıtılan kişiye uygun düşen deyim bulmaları beklenmiştir.

Yirmi üçüncü soru dolaylı bir sorudur. *Aşağıdaki cümlelerden hangisinde deyim cümleye uygun değildir?* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin analiz yapma ve bilgileri birleştirme becerilerini ölçen soruda öğrenenlerden cümle içerisine uygun bir biçimde yerleştirilmeyen deyim bulması istenmektedir.

Yirmi dördüncü soru doğrudan bir sorudur. *Aşağıdaki deyimlerin hangisinde layık olduğu karşılığı almak, elde etmek anlamı vardır?* sorusu yöneltmiştir. Bilgi basamağında bir sorudur. Öğrencilerin kavram sahasına sahip olup olmadıkları ölçülmüştür. Öğrencilerden anlamı verilen deyim hatırlayarak, yorum yapmadan işaretlemeleri istenmektedir.

Yirmi beşinci soru doğrudan bir sorudur. *Az kalsın, fırsat kaçırmak, yol açmak, kilo almak; aşağıdakilerden hangisi bu deyimlerden birinin anlamı değildir?* sorusu sorulmuştur. Bilgi basamağında hazırlanan soru, öğrenenlerin tanımlama ve eşleştirme becerilerini ölçmektedir. Öğrenenlerden verilen deyimlerden seçeneklerde anlamı bulunmayan seçmeleri beklenmektedir.

Yirmi altıncı soru dolaylı bir sorudur. *Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir deyim açıklamasıyla birlikte kullanılmıştır?* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin analiz ve paralellik kurma becerileri ölçülmüştür. Öğrencilerden açıklamasıyla birlikte kullanılan deyim bulmaları istenmiştir.

Yirmi yedinci soru doğrudan bir sorudur ve katılımcılara *Araları limoni olmak deyimi hangi anlama gelmektedir?* sorusu yöneltmiştir. Bilgi basamağında bir sorudur. Öğrencilerin kavram sahasına sahip olup olmadıkları ölçülmüştür. Öğrencilerden anlamı verilen deyim hatırlayarak, yorum yapmadan işaretlemeleri istenmektedir.

Yirmi sekizinci soru boşluk doldurma sorusudur. *Yağmur cümlesi aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanırsa cümle bir anda yağın yağmur anlamı kazanır?* sorusu sorulmuştur. Kavrama basamağında olan soruda öğrencilerin

birleştirme becerileri ölçülmüştür. Öğrencilerin cümleyi uygun deyimle tamamlamaları beklenmiştir.

Yirmi dokuzuncu soru dolaylı bir sorudur. *Bu parçada geçen altı çizili söz öbeğinin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?* sorusu sorulmuştur. Kavrama basmağında bulunan soru, öğrencilerin yorumlama ve açıklama becerilerini ölçmektedir. Öğrencilerin cümle içinde verilen deyimın seçeneklerdeki doğru karşılığını işaretlemeleri beklenmektedir.

Otuzuncu soru dolaylı bir sorudur. *Aşağıdaki cümlelerden hangisinde deyim cümleye uygun düşmemiştir?* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin analiz yapma ve bilgileri birleştirme becerilerini ölçen soruda öğrenenlerden cümle içerisine uygun bir biçimde yerleştirilmeyen deyimi bulması istenmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, ders uygulamalarının sonunda deney grubu öğrencilerine deneysel süreci değerlendirmelerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu 31.03.2017 tarihinde uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından yedisi açık uçlu olmak üzere on bir sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Geçerliliği sağlamak için eğitim bilimleri alanında çalışan iki alan uzmanına bu sorular sorulmuş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda sorular gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Hazırlanan formda öğrencilerin yapılan ders uygulamalarının içeriğiyle ve etkinlikleriyle ilgili görüşlerini saptamak amacıyla onlara uygulamalar hakkında sorular sorulmuştur. Araştırmacının katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirdiği görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmış ve katılımcıların da onayı alınarak görüşmeler kaydedilmiştir. Yapılan görüşmelerden sonra kaydedilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak yazıya çevrilmiştir.

2.1.4. Verilerin Analiz Şekli

Araştırmanın nicel verilerinin analizi kısmında deney ve çalışma gruplarına uygulanan test sonuçları incelenmektedir. Araştırmada kullanılan soru formundan elde edilen verilerin analizinde PASW Statistics 18 programı kullanılmıştır. Nicel araştırma verilerinin çözümlenmesi için aşağıda belirtilen istatistiksel analizlerden yararlanılmıştır.

1. Temel betimsel istatistik (f, %)
2. Mann Whitney- U testi
3. Wilcoxon Signed Rank Test

Çalışmada parametrik olmayan testler olan Mann Whitney- U testi ve Wilcoxon Signed Rank Testinin kullanılmasının temel sebebi deney ve kontrol grubundan oluşan örneklemin otuzun altında yer almasıdır ve veri setinin normal dağılıma sahip olmamasıdır. Örneklem hacmi otuzdan küçük olup ana kütle dağılımı için normallik varsayımı yapılamıyorsa parametrik olmayan çalışmalar gündeme gelir (Armutlulu, 2008).

Görüşme formlarından elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi için öncelikle betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler derinlemesine bir işleme tabi tutulmuş, kavramlar ve temalar oluşturularak görüşmeler daha ayrıntılı incelenmiştir.

2.2. NİCEL BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde deneysel çalışma öncesi ve sonrasında alt problemlerle ilgili toplanan veriler uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilecek ve tablolar halinde sunulacaktır. İletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmış ders programlarının uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun verdikleri yanıtlar detaylı olarak ele alınacaktır.

2.2.1. Betimsel Özellikler

Araştırmanın kontrol grubunda on dört öğrenci, deney grubunda on beş öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin on biri erkek, üçü kadın iken, deney grubunda yer alan öğrencilerin on biri erkek dördü kadındır. Tüm katılımcıların geldikleri bölgelere bakıldığında on dört öğrencinin anavatanları Ortadoğu ülkeleri iken, on beş öğrencinin ise Afrika, Asya ve Güney Amerika ülkeleridir.

2.2.2. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Ön test Skorlarının Değerlendirilmesi

İletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış deyim öğretiminin uygulandığı deneysel gruba ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin çalışmanın başlangıcında deyimleri tanıma-anlama başarılarına ilişkin ön test cevapları ve aldıkları puanlar incelenmiştir.

Tablo 1 ve tablo 2 incelendiğinde; bir, on üç ve yirmi altı numaralı sorularda öğrencilerin paralellik ve analiz becerisi ortaya koyup koyamadıkları ölçülmekte ve öğrencilerden deyim anlamaları ve verilen cümlelerle paralellik kurarak doğru eşleşmeyi seçmeleri beklenmekteydi. İlgili tabloda görüldüğü üzere birinci ve on üçüncü sorularda deneysel gruba %33,3 oranında başarı sağlanmışken kontrol grubu ise birinci soruda %28,6, on üçüncü soruda %21,4 oranında başarı sağlamıştır. Yirmi altıncı soruda ise deneysel gruba başarı oranı %6,7 iken kontrol grubunun oranı %35,7'dir.

İki, sekiz, on beş, yirmi, yirmi dört ve yirmi yedi numaralı sorularda öğrencilerin kavram sahasına sahip olup olmadıkları ölçülmüş ve öğrencilerden anlamı verilen deyimleri hatırlayarak, yorum yapmadan işaretlemeleri istenmişti. İlgili tabloya bakıldığında ikinci soruda deneysel gruba başarı oranı %60 kontrol grubu başarı oranı ise %42,9'dur. Diğer sorular için de aynı inceleme yapıldığında sekizinci ve yirmi yedinci sorularda deneysel gruba %6,7, kontrol grubu sekizinci soruda %35,7, yirmi yedinci soruda %28,6 başarı oranına sahipken on beşinci ve yirmi dördüncü sorularda deneysel gruba %33,3 kontrol grubu %14,3 başarı oranına sahiptir.

Üç, dört, on, on dört, on dokuz ve yirmi beşinci sorularda öğrencilerin var olan bilgilerini ve tanımlama becerilerini kullanarak doğru eşleştirilmemiş deyim bulmaları beklenmişti. Tabloya baktığımızda, üçüncü ve on dördüncü sorularda deneysel gruba başarı oranı başarı oranı %33,3 iken kontrol grubunun başarı oranı %7,1, dördüncü soruda deneysel gruba %40, kontrol grubu %14,3 başarı oranına sahiptir. Onuncu ve on dokuzuncu sorularda ise deneysel grubunun başarı oranı %20 iken kontrol grubunun onuncu soruda %21,4, on dokuzuncu soruda %28,6'dır. Son olarak, yirmi beşinci soruda deneysel gruba %6,7, kontrol grubu ise 42,9 başarı oranına sahiptir.

Beş, on iki, on sekiz ve yirmi sekiz numaralı soruları bilgi basamağında bulunmakta ve öğrenenlerden tanımlama yapmaları ve açıklamasıyla deyim eşleştirmeleri

beklenmekteydi. Tabloya baktığımızda, beşinci soruda deney grubu başarı oranı %26,7 iken kontrol grubu başarı oranı %21,4'tür. On ikinci soruda deney grubu %26,7, kontrol grubu %28,6 başarı oranına, on sekizinci soruda ise deney grubu % 20, kontrol grubu 28,6 başarı oranına sahiptir. Son olarak, Yirmi sekizinci soruda ise deney grubunun başarı oranı %13,3 kontrol grubunun ise 14,3'tür.

Altı, yirmi üç ve otuzuncu sorularda öğrencilerin analiz yapma ve bilgileri birleştirme becerileri ölçülmüş ve öğrenenlerden cümle içerisine uygun bir biçimde yerleştirilmeyen deyim bulması istenmişti. İlgili tabloya bakıldığında, altıncı soruya deney grubunda hiçbir öğrenci doğru cevap verememişken kontrol grubunda iki öğrenci cevap verebilmiştir ve başarı oranını %14,4'tür. Yirmi üçüncü soruda deney grubu başarı oranı %20 kontrol grubunun ,%42,9 iken otuzuncu soruda deney grubu %26,7 kontrol grubu ise 14,3 başarı oranına sahiptir.

Dokuz, on yedi ve yirmi bir numaralı sorularda öğrencilerin analiz, paralellik kurma ve karşılaştırma yapma becerileri ölçülmüştü. Dokuz ve yirmi birinci sorularda öğrencilerden yakın anlamlı iki deyim bulmaları istenmişken on yedinci soruda öğrencilerin zıt anlamlı iki deyim bulmaları istenmişti. İlgili tabloya bakıldığında, dokuzuncu soruda deney grubu başarı oranı %6,7 iken kontrol grubu başarı oranı 21,4; on yedinci soruda deney grubu %20, kontrol grubu ise %35,7 başarı oranına sahiptir. Yirmi birinci soruda ise deney grubunun başarı oranı %20, kontrol grubunun ise %42,9'dur.

Yedi, on bir, on altı, yirmi iki numaralı sorularda öğrencilerin analiz ve paralellik kurma becerileri ölçülmüştü. Öğrencilerden cümle içinde tanıtılan kişiye uygun düşen deyim bulmaları beklenmişti. Tablo incelendiğinde, yedinci sorudaki deney grubu başarı oranı %6,7 iken kontrol grubu %28,6; on birinci soruda deney grubunun başarı oranı %33,3, kontrol grubunun ise %7,1'dir. On altıncı ve yirmi ikinci sorularda ise deney grubu %26,7 başarı oranına sahipken kontrol grubu ise %21,4 oranına sahiptir.

Tablo 1: Deney Grubunda Yer alan Öğrencilerin Ön Test Yanıtları

	A f, (%)	B f, (%)	C f, (%)	D f, (%)	E f, (%)	Cevap Vermedi f, (%)
Soru 1	5(%33,3)	3 (%20)	0	5 (%33,3)	2 (%13,3)	0
Soru 2	0	9 (%60)	0	3 (%20)	3 (%20)	0
Soru 3	5 (%33,3)	2 (%13,3)	1(%6,7)	4 (%26,7)	3 (%20)	0
Soru 4	2 (%13,3)	3(%20)	6 (%40)	1(%6,7)	3 (%20)	0
Soru 5	4 (%26,7)	4 (%26,7)	2 (%13,3)	1(%6,7)	4 (%26,7)	0
Soru 6	0	1(%6,7)	5 (%33,3)	5 (%33,3)	3 (%20)	1(%6,7)
Soru 7	3 (%20)	4 (%26,7)	1(%6,7)	5 (%33,3)	1(%6,7)	1(%6,7)
Soru 8	0	4 (%26,7)	1(%6,7)	5(%33,3)	4(%26,7)	1(%6,7)
Soru 9	0	1(%6,7)	5(%33,3)	5(%33,3)	4(%26,7)	0
Soru 10	4 (%26,7)	2 (%13,3)	2 (%13,3)	4 (%26,7)	3 (%20)	0
Soru 11	5(%33,3)	3 (%20)	1(%6,7)	1(%6,7)	5(%33,3)	0
Soru 12	4 (%26,7)	7(%46,7)	0	1(%6,7)	2 (%13,3)	1(%6,7)
Soru 13	2 (%13,3)	1(%6,7)	3 (%20)	5(%33,3)	2 (%13,3)	2 (%13,3)
Soru 14	1(%6,7)	3 (%20)	5(%33,3)	2 (%13,3)	3 (%20)	1(%6,7)
Soru 15	1(%6,7)	3 (%20)	0	5(%33,3)	5(%33,3)	1(%6,7)
Soru 16	3 (%20)	2 (%13,3)	2 (%13,3)	4 (%26,7)	3 (%20)	1(%6,7)
Soru 17	4 (%26,7)	4 (%26,7)	3 (%20)	2 (%13,3)	2 (%13,3)	0
Soru 18	2 (%13,3)	1(%6,7)	3 (%20)	9 (%60)	0	0
Soru 19	0	4 (%26,7)	4 (%26,7)	3 (%20)	3 (%20)	1(%6,7)
Soru 20	2 (%13,3)	3 (%20)	3 (%20)	3 (%20)	4 (%26,7)	0
Soru 21	3 (%20)	4 (%26,7)	1(%6,7)	5(%33,3)	2 (%13,3)	0
Soru 22	4 (%26,7)	4 (%26,7)	3 (%20)	2 (%13,3)	2 (%13,3)	0
Soru 23	4 (%26,7)	2 (%13,3)	3 (%20)	2 (%13,3)	3 (%20)	1(%6,7)
Soru 24	2 (%13,3)	2 (%13,3)	5(%33,3)	1(%6,7)	5(%33,3)	0
Soru 25	1(%6,7)	5(%33,3)	3 (%20)	5(%33,3)	1(%6,7)	0
Soru 26	2 (%13,3)	1(%6,7)	6 (%40)	3 (%20)	3 (%20)	0
Soru 27	1(%6,7)	6 (%40)	2 (%13,3)	5(%33,3)	1(%6,7)	0
Soru 28	7(%46,7)	2 (%13,3)	5(%33,3)	0	1(%6,7)	0
Soru 29	1(%6,7)	4 (%26,7)	6 (%40)	3 (%20)	1(%6,7)	0
Soru 30	1(%6,7)	3 (%20)	4 (%26,7)	4 (%26,7)	3 (%20)	0

Tablo 2: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön test Yanıtları

	A f, (%)	B f, (%)	C f, (%)	D f, (%)	E f, (%)	Cevap Vermedi f, (%)
Soru 1	1(%7,1)	0	7(%50)	4 (%28,6)	1(%7,1)	0
Soru 2	3 (%21,4)	6 (%42,9)	1(%7,1)	2 (%14,3)	2 (%14,3)	0
Soru 3	1(%7,1)	4 (%28,6)	2 (%14,3)	5(%35,7)	2 (%14,3)	0
Soru 4	1(%7,1)	4 (%28,6)	2 (%14,3)	3 (%21,4)	4 (%28,6)	0
Soru 5	1(%7,1)	3 (%21,4)	5(%35,7)	3 (%21,4)	2 (%14,3)	0
Soru 6	2 (%14,3)	2 (%14,3)	5(%35,7)	1(%7,1)	2 (%14,3)	2 (%14,3)
Soru 7	3 (%21,4)	5(%35,7)	1(%7,1)	0	4 (%28,6)	1(%7,1)
Soru 8	0	2 (%14,3)	5(%35,7)	3 (%21,4)	3 (%21,4)	1(%7,1)
Soru 9	2 (%14,3)	3 (%21,4)	5(%35,7)	1(%7,1)	2 (%14,3)	1(%7,1)
Soru 10	1(%7,1)	4 (%28,6)	2 (%14,3)	2 (%14,3)	3 (%21,4)	2 (%14,3)
Soru 11	3 (%21,4)	5(%35,7)	0	3 (%21,4)	1(%7,1)	2 (%14,3)
Soru 12	4 (%28,6)	3 (%21,4)	2 (%14,3)	1(%6,7)	1(%7,1)	2 (%14,3)
Soru 13	2 (%14,3)	1(%7,1)	2 (%14,3)	3 (%21,4)	4 (%28,6)	2 (%14,3)
Soru 14	1(%7,1)	1(%7,1)	1(%7,1)	6 (%42,9)	3 (%21,4)	2 (%14,3)
Soru 15	1(%7,1)	2 (%14,3)	0	3 (%21,4)	6 (%42,9)	2 (%14,3)
Soru 16	6 (%42,9)	1(%7,1)	0	3 (%21,4)	2 (%14,3)	2 (%14,3)
Soru 17	3 (%21,4)	3 (%21,4)	5(%35,7)	1(%7,1)	4 (%28,6)	0
Soru 18	2 (%14,3)	4 (%28,6)	4 (%28,6)	2 (%14,3)	2 (%14,3)	0
Soru 19	5(%35,7)	3 (%21,4)	1(%7,1)	4 (%28,6)	1(%7,1)	0
Soru 20	3 (%21,4)	3 (%21,4)	1(%7,1)	3 (%21,4)	3 (%21,4)	1(%7,1)
Soru 21	6 (%42,9)	2 (%14,3)	1(%7,1)	1(%7,1)	2 (%14,3)	2 (%14,3)
Soru 22	2 (%14,3)	3 (%21,4)	4 (%28,6)	2 (%14,3)	2 (%14,3)	1(%7,1)
Soru 23	2 (%14,3)	0	6 (%42,9)	1(%7,1)	2 (%14,3)	3 (%21,4)
Soru 24	2 (%14,3)	4 (%28,6)	2 (%14,3)	2 (%14,3)	2 (%14,3)	2 (%14,3)
Soru 25	1(%7,1)	0	2 (%14,3)	3 (%21,4)	6 (%42,9)	2 (%14,3)
Soru 26	3 (%21,4)	5(%35,7)	1(%7,1)	2 (%14,3)	1(%7,1)	2 (%14,3)
Soru 27	2 (%14,3)	3 (%21,4)	1(%7,1)	2 (%14,3)	4 (%28,6)	2 (%14,3)
Soru 28	7(%50)	2 (%14,3)	1(%7,1)	2 (%14,3)	0	2 (%14,3)
Soru 29	1(%7,1)	2 (%14,3)	6 (%42,9)	2 (%14,3)	1(%7,1)	2 (%14,3)
Soru 30	3 (%21,4)	3 (%21,4)	1(%7,1)	2 (%14,3)	2 (%14,3)	3 (%21,4)

2.2.2.1. Deney Grubu Ön test Skorları

Otuz sorunun yalnızca birinde öğrencilerin yarısından fazlasının doğru cevabı bulunmaktadır. Dokuz öğrenci *zaman geçirmek* deyiminin anlamının ne olduğunun sorulduğu soruya doğru yanıt vermiştir. Deney grubundaki hiçbir öğrenci *buzları eritmek*, *şifayı kapmak*, *başı sıkışmak*, *hayal kurmak*, *dil dökmek* deyimlerinin verilen cümlelere uygun olup olmadığının sorulduğu altıncı soruya doğru yanıt verememiştir. Yedinci, sekizinci, dokuzuncu, yirmi beşinci, yirmi altıncı, yirmi yedinci soruların her birine ise deney grubunda yer alan birer öğrenci doğru cevap verebilmiştir. Yedinci soruda öğrencilere cümle içerisinde geçen *içini kemirmek* deyiminin anlamı sorulmuştur. Sekizinci soruda *şikâyet etmek* anlamına gelen deyim ne olduğu sorulmaktadır. Dokuzuncu soruda seçeneklerde sunulan deyimlerden birbirine yakın anlamlı olan deyimlerin bulunması istenmektedir. Bu deyimler *peşinden koşmak - eli boş gitmemek*, *sıkı fıkı olmak - aralarından su sızmamak*, *şifayı kapmak - iyi gelmek*, *içini boşaltmak - sıkıntıdan patlamak*, *uykuya dalmak - hayal kurmak*. Yirmi beşinci soruda *az kalsın*, *fırsatı kaçırmak*, *yol açmak*, *kilo almak* deyimlerinden herhangi birinin anlamı olmayan seçeneğin bulunması istenmektedir. Yirmi altıncı soruda cümle içerisinde verilen *ters gitmek*, *su içse yaramak*, *aklında tutmak*, *tadını çıkarmak*, *ihtiyaç duymak* deyimlerinden hangisinin açıklamasıyla beraber verildiği sorulmaktadır. Yirmi yedinci soruda *araları limoni olmak* deyiminin anlamı sorulmuştur.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına bakıldığında; öğrencilerin ortalama skorlarının 7 olduğu tespit edilmiştir. (Std. Dev.: 3,093) En düşük test skoruna sahip öğrencinin toplam skoru 1, en yüksek test skoruna sahip öğrencinin toplam skoru ise 14'tür. Öğrencilerden en yüksek ve en düşük test skoruna sahip olanlar dışında büyük çoğunluğu aynı düzeyde başarı oranına sahiptir. Bu test sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kısmen homojen bir gruptan oluştuğu söylenebilir.

Tablo 3: Deney Grubunun Ön Test Skorları

	Frekans (N)	Yüzde (%)
1,00	1	6,7
4,00	2	13,3
5,00	1	6,7
6,00	3	20,0
7,00	2	13,3
8,00	2	13,3
9,00	1	6,7
10,00	2	13,3
14,00	1	6,7
Total	15	100,0

2.2.2.2. Kontrol Grubu Ön Test Skorları

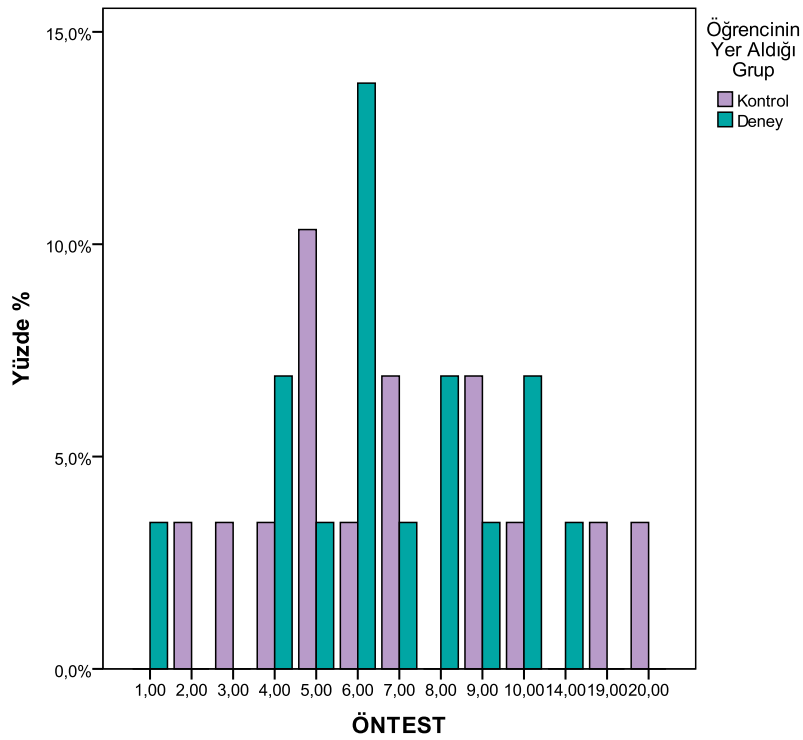
Otuz sorunun hiçbirinde öğrencilerin yarısından fazlasının doğru cevabı bulunmamaktadır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin en az birinin bile doğru cevap veremediği soru bulunmamaktadır. On birinci ve on dördüncü soruların her birine ise kontrol grubunda yer alan yalnızca birer öğrenci doğru cevap verebilmiştir. On birinci soruda *elini sıcak sudan soğuk suya sokmamak* deyiminin yerine kullanılmayacak söz öbeğinin bulunması istenmektedir, on dördüncü soruda öğrencilere deyimler ve anlamlarını içeren bir metin verilerek hangi deyim, yanında verilen anlamıyla uyuşmadığı sorulmuştur. Soruda geçen deyimler şunlardır; *gözden kaybolmak, başı sıkışmak, ele almak, dostlar başına, iç çekmek*.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına bakıldığında; Öğrencilerin ortalama skorlarının 7,92 olduğu tespit edilmiştir. (Std. Dev.: 5,384) En düşük test skoruna sahip öğrencinin skoru 3, en yüksek test skoruna sahip öğrencinin skoru ise 20'dir. En yüksek ve en düşük test skoruna sahip olan dışında büyük çoğunluğu aynı düzeyde başarı oranına sahiptir. Bu test sonucunda, yüksek puan alan iki öğrenci dışında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kısmen homojen bir gruptan oluştuğu söylenebilir.

Tablo 4: Kontrol Grubunun Ön Test Skorları

	Frekans N	Yüzde (%)
3,00	2	14,3
4,00	2	14,3
5,00	2	14,3
6,00	1	7,1
7,00	2	14,3
9,00	2	14,3
10,00	1	7,1
19,00	1	7,1
20,00	1	7,1
Total	14	100,0

Grafik 1 incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının -uç skorlar dışarıda bırakıldığında- benzer skor aralığında dağılım gösterdiği görülmektedir.



Grafik 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Skorlarına Göre Karşılaştırılması

2.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarılarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ilk alt problemi olan *İletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış deyim öğretiminin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deyimleri tanıma-anlama başarılarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?* sorusuna yanıt aramak için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Kontrol ve deney grupları arasında ön test skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (N: 103, 500, Z: -0,066, P: 0,957) Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin çalışmanın başında Türkçe bilgilerinin yaklaşık olarak aynı olduğu bu test sonucunda da görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun aynı dil seviyesinden seçilmiş olduğunun tespiti çalışmanın hedefine ulaştığının göstergesidir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Skorlarına Göre Karşılaştırılması- Mann-Whitney U Testi

	Öğrencinin Yer Aldığı Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Std. Hata
Ön test Skoru	Kontrol	14	7,9286	5,38465	1,43911
	Deney	15	7,0000	3,09377	,79881

	ÖN TEST
Mann-Whitney U	103,500
Z	-,066
ExactSig. (2-tailed)	,957

2.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Skorlarının Değerlendirilmesi

İletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış deyim öğretiminin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deyimleri tanıma-anlama başarılarına ilişkin son test cevapları ve aldıkları puanlar incelenmiştir.

Tablo 6 ve 7 incelendiğinde; bir, on üç ve yirmi altı numaralı sorularda öğrencilerin paralellik ve analiz becerileri ölçülmüştü. Grupların başarı oranları için ilgili tablo

incelendiğinde, birinci soruda deney grubu öğrencilerinin başarısı %6,7 iken deney grubu öğrencilerinin başarısı %35,7'dir. On üçüncü soruda deney grubu %46, kontrol grubu %42; yirmi altıncı soruda ise deney grubu başarısı %60 iken kontrol grubu başarısı %35,7'dir.

İki, sekiz, on beş, yirmi, yirmi dört ve yirmi yedi numaralı sorular öğrencilerin kavram sahasına sahip olup olmadıkları ölçülmüştü. Grupların başarı oranlarına bakıldığında, ikinci soruda deney grubu %80 başarı oranına, kontrol grubu %35,7 oranına sahiptir. Sekizinci soruda deney grubu %40, kontrol grubu %57,1'dir. On beşinci soruda deney grubu %46,7, kontrol grubu ise %50 başarı oranına sahiptir. Yirminci soruda ise deney grubu %60, kontrol grubu %35,7; yirmi dördüncü soruda ise deney grubu %80, kontrol grubu ise %7,1 başarı oranına sahiptir. Son olarak, yirmi yedinci soruda deney grubunun başarısı %86,7 iken kontrol grubunun başarısı %50'dir.

Üç, dört, on, on dört, on dokuz ve yirmi beşinci sorularda öğrencilerin var olan bilgilerini kullanarak ve tanımlama becerilerini kullanmaları beklenmişti. Grupların başarı oranları için tabloya bakıldığında, üçüncü soruda deney grubu %46,7, kontrol grubu ise %28,6 başarı oranına sahiptir. Dördüncü soruda deney grubu %53,3, kontrol grubu %50; onuncu soruda ise deney grubu %60, kontrol grubu %35,7 oranında başarılı olmuştur. On dördüncü soruda deney grubu %80 oranında, kontrol grubu %57,1 oranında başarıyla; on dokuzuncu soruda deney grubu %73,3, kontrol grubu ise %50 oranında başarılı olmuştur. Son olarak, yirmi beşinci soruda deney grubu öğrencilerinin hiçbiri başarılı olamamışken kontrol grubu %35,7'lik bir orana sahiptir.

Beş, on iki, on sekiz ve yirmi sekiz numaralı soruları bilgi basamağında bulunan bir sorudur ve öğrenenlerden tanımlama yapmaları beklenmişti. Grupların başarı oranları için tabloya bakıldığında, beşinci soruda deney grubu %60, kontrol grubu ise %57,1 oranında başarı göstermişlerdir. On ikinci soruda deney grubu %73,2, kontrol grubu %64,3 oranına sahipken; on sekizinci soruda deney grubu %73,3, kontrol grubu ise %42,9 oranında başarılı olmuştur. Yirmi sekizinci soruda ise deney grubu %73,3, kontrol grubu %42,9 oranında başarılı olmuştur.

Altı, yirmi üç ve otuzuncu sorularda öğrencilerin analiz yapma ve bilgileri birleştirme becerileri ölçülmüştü. Grupların başarı oranlarına bakıldığında, altıncı soruda deney grubu %53,3 oranında, kontrol grubu ise %35,7 oranında başarılıdır. Yirmi üçüncü soruda deney grubunun başarı oranı %66,7, kontrol grubunun oranı %35,7; otuzuncu

soruda ise deney grubu %40 oranında, kontrol grubu %42,9 oranında başarı göstermiştir.

Dokuz, on yedi ve yirmi bir numaralı sorular öğrencilerin analiz, paralellik kurma ve karşılaştırma yapma becerileri ölçülmüştü. Grupların başarı oranları için ilgili tablo incelendiğinde, dokuzuncu soruda deney grubu %53,3, kontrol grubu ise %35,7 başarılı olmuştur. On yedinci soruda deney grubu %73,3, kontrol grubu %50 oranında; yirmi birinci soruda ise deney grubu %80, kontrol grubu %21,4 oranında başarılı olmuştur.

Yedi, on bir, on altı, yirmi iki numaralı sorular öğrencilerin analiz ve paralellik kurma becerileri ölçülmüştü. Grupların başarı oranları için tabloya bakıldığında, yedinci soruda deney grubu %53,3 oranında, kontrol grubu ise %42,9 oranında başarılıdır. On birinci soruda deney grubu başarı oranı %6,7, kontrol grubu başarı oranı %7,1 iken; on altıncı soruda deney grubu oranı %13,3, kontrol grubu oranı %7,1'dir. Son olarak, yirmi ikinci soruda deney grubu %86,7 oranında, kontrol grubu ise %42,9 oranında başarıya sahiptir.

Tablo 6: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Test Yanıtları

	A f, (%)	B f, (%)	C f, (%)	D f, (%)	E f, (%)	Cevap Vermedi f, (%)
Soru 1	4 (%26,7)	1(%6,7)	8 (%53,3)	1(%6,7)	1(%6,7)	0
Soru 2	1(%6,7)	12 (%80)	2 (%13,3)	0	0	0
Soru 3	7(%46,7)	0	0	0	7(%46,7)	1(%6,7)
Soru 4	0	3(%20)	8 (%53,3)	4 (%26,7)	0	0
Soru 5	2 (%13,3)	9 (%60)	2 (%13,3)	2 (%13,3)	0	0
Soru 6	8 (%53,3)	3 (%20)	2 (%13,3)	1(%6,7)	1(%6,7)	0
Soru 7	1(%6,7)	0	1(%6,7)	3 (%20)	8 (%53,3)	2 (%13,3)
Soru 8	1(%6,7)	1(%6,7)	6(%40)	4(%26,7)	3 (%20)	0
Soru 9	0	8 (%53,3)	1(%6,7)	5(%33,3)	1(%6,7)	0
Soru 10	2 (%13,3)	1(%6,7)	2 (%13,3)	0	9 (%60)	1(%6,7)
Soru 11	0	7(%46,7)	1(%6,7)	4 (%26,7)	1(%6,7)	0
Soru 12	11 (%73,2)	2 (%13,3)	0	0	2 (%13,3)	0
Soru 13	1(%6,7)	1(%6,7)	1(%6,7)	7(%46,7)	4 (%26,7)	1(%6,7)
Soru 14	0	2 (%13,3)	12(%80)	1(%6,7)	0	0
Soru 15	4 (%26,7)	2 (%13,3)	1(%6,7)	1(%6,7)	7(%46,7)	0
Soru 16	6 (%40)	2 (%13,3)	1(%6,7)	5(%33,3)	0	1(%6,7)
Soru 17	1(%6,7)	0	11 (%73,3)	2 (%13,3)	1(%6,7)	0
Soru 18	2 (%13,3)	0	11 (%73,3)	1(%6,7)	1(%6,7)	0
Soru 19	0	1(%6,7)	2 (%13,3)	11 (%73,3)	0	1(%6,7)
Soru 20	0	9 (%60)	3 (%20)	2 (%13,3)	1 (%6,7)	0
Soru 21	12 (%80)	0	0	1(%6,7)	0	2 (%13,3)
Soru 22	1 (%6,7)	13 (%86,7)	0	1(%6,7)	0	0
Soru 23	3 (%20)	0	10 (%66,7)	2 (%13,3)	0	0
Soru 24	1 (%6,7)	0	2(%13,3)	0	12(%80)	0
Soru 25	0	1(%6,7)	0	14(%93,3)	0	0
Soru 26	0	9(%60)	4 (%26,7)	1 (%6,7)	0	1 (%6,7)
Soru 27	0	0	2 (%13,3)	0	13(%86,7)	0
Soru 28	3(%20)	11(%73,3)	1(%6,7)	0	0	0
Soru 29	0	0	15 (%100)	0	0	0
Soru 30	1(%6,7)	1(%6,7)	5 (%33,3)	6 (%40)	2 (%14,7)	0

Tablo 7: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Son Test Yanıtları

	A N, (f)	B N, (f)	C N, (f)	D N, (f)	E N, (f)	Cevap Vermedi N, (f)
Soru 1	2 (%14,3)	0	7(%50)	5(%35,7)	2 (% 14,3)	2 (% 14,3)
Soru 2	2 (%14,3)	5 (%35,7)	1(%7,1)	0	5 (%35,7)	1(%7,1)
Soru 3	4 (%28,6)	2 (% 14,3)	1 (%7,1)	3(%21,4)	3(%21,4)	1(%7,1)
Soru 4	4 (%28,6)	0	7 (%50)	1(%7,1)	1(%7,1)	1(%7,1)
Soru 5	3 (%21,4)	8 (%57,1)	2(% 14,3)	0	1(%7,1)	0
Soru 6	5(%35,7)	3(%21,4)	1(%7,1)	1(%7,1)	2 (% 14,3)	2 (% 14,3)
Soru 7	0	2 (% 14,3)	1(%7,1)	4 (%28,6)	6 (%42,9)	1(%7,1)
Soru 8	1(%7,1)	1(%7,1)	8 (%57,1)	2 (% 14,3)	2 (% 14,3)	0
Soru 9	0	5(%35,7)	4 (%28,6)	2 (% 14,3)	2 (% 14,3)	1(%7,1)
Soru 10	2 (% 14,3)	3 (%21,4)	3 (%21,4)	1(%7,1)	5(%35,7)	0
Soru 11	5(%35,7)	3 (%21,4)	1(%7,1)	4 (%28,6)	1(%7,1)	0
Soru 12	9 (%64,3)	3 (%21,4)	0	2 (% 14,3)	1(%7,1)	0
Soru 13	1(%7,1)	2 (% 14,3)	1(%7,1)	6 (%42,9)	4 (%28,6)	0
Soru 14	1(%7,1)	3 (%21,4)	8 (%57,1)	1(%7,1)	1(%7,1)	0
Soru 15	4 (%28,6)	2 (% 14,3)	0	1(%7,1)	7 (%50)	0
Soru 16	7 (%50)	1(%7,1)	1(%7,1)	4 (%28,6)	1(%7,1)	0
Soru 17	2 (% 14,3)	0	7(%50)	1(%7,1)	4 (%28,6)	0
Soru 18	7(%50)	0	6 (%42,9)	1(%7,1)	0	0
Soru 19	1(%7,1)	1(%7,1)	4 (%28,6)	7 (%50)	1(%7,1)	0
Soru 20	1(%7,1)	5(%35,7)	1(%7,1)	5 (% 14,3)	5(%35,7)	0
Soru 21	3 (%21,4)	3 (%21,4)	2 (% 14,3)	0	6 (%42,9)	0
Soru 22	3 (%21,4)	6 (%42,9)	1(%7,1)	3 (%21,4)	0	1(%7,1)
Soru 23	2 (% 14,3)	0	5 (%35,7)	3 (%21,4)	4 (%28,6)	0
Soru 24	5 (%35,7)	2 (% 14,3)	5 (%35,7)	0	1(%7,1)	1(%7,1)
Soru 25	3 (%21,4)	1(%7,1)	3 (%21,4)	2 (% 14,3)	5 (%35,7)	0
Soru 26	2 (% 14,3)	5(%35,7)	1(%7,1)	3 (%21,4)	1(%7,1)	2 (% 14,3)
Soru 27	0	0	4 (%28,6)	1(%7,1)	7 (%50)	2 (% 14,3)
Soru 28	5(%35,7)	6 (%42,9)	0	1(%7,1)	1(%7,1)	1(%7,1)
Soru 29	0	1(%7,1)	11 (%78,6)	0	2 (% 14,3)	0
Soru 30	3 (%21,4)	1(%7,1)	1(%7,1)	6 (%42,9)	3 (%21,4)	0

2.2.4.1. Deney Grubunun Son Test Skorları

Otuz sorunun yirmi birinde öğrencilerin yarısından fazlası doğru cevap vermiştir. Öğrencilerin yarısından fazlasının cevap veremediği dokuz soru incelendiğinde; bunların ilki olan birinci soruda, seçeneklerde cümle içerisinde verilen *dizini dövmek, iş başa düşmek, kendini ele vermek, dikiş tutturmak, değer vermek* deyimlerinin hangisinin anlamıyla birlikte verilmediği sorulmuştur. Bu soruya yalnızca bir öğrenci doğru cevap vermiştir. Üçüncü soruda öğrencilere verilen okuma metni içerisinde yer alan *dil dökmek, kalbini fethetmek, yüzüne kapanmak, ders almak, mantık yürütmek* deyimlerinden hangisinin kendinden önce verilen açıklamaya uygun olmadığı sorulmuştur. Sekizinci soruda şikâyet etmek anlamı veren *dert yanmak* deyimini sorulmaktadır. On birinci soruda *elini sıcak sudan soğuk suya sokmamak* deyiminin yerine kullanılamayacak söz öbeğinin bulunması istenmektedir. Bu soruyu sadece bir kişi doğru yanıtlamıştır. On üçüncü soruda seçeneklerde verilen *kafa dengi, peşinden koşmak, eli boş gitmek, araları limoni olmak, ayakta durmak* deyimlerinden hangisinin bulunduğu cümle içerisinde açıklamasının olmadığı sorulmaktadır. On beşinci soruda *gözden çıkarmak* deyiminin anlamı sorulmaktadır. On altıncı soruda verilen cümle içerisinde geçen *tadını çıkarmak* deyiminin anlamı sorulmaktadır. Yirmi beşinci soruda seçenekler arasında *az kalsın, fırsatı kaçırmak, yol açmak, kilo almak* deyimlerinden herhangi birinin anlamı olmayan seçeneğin bulunması istenmektedir. Bu soruya hiçbir öğrenci cevap verememiştir. Otuzuncu soruda verilen seçeneklerin hangisinde deyim cümle uyumsuzluğunun bulunduğu sorulmaktadır. Bu soruda bulunan deyimler şunlardır; *açıklığa kavuşturmak, ilgi çekmek, arası açılmak, sıkıntıdan patlamak, gözden kaybolmak*.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarına bakıldığında; Öğrencilerin ortalama skorlarının 18,6 olduğu tespit edilmiştir. (Std. Dev.: 4,762) En düşük test skoruna sahip öğrencinin skoru 11, en yüksek test skoruna sahip öğrencinin toplam skoru ise 25'tir. Deney grubu öğrencilerinin son testteki başarıları ön testteki başarılarına göre (ortalama 7) ortalama 11 puan artış göstermiştir. Bu sonuç, deney grubunda yer alan öğrencilerin çalışmanın sonunda deyim öğreniminde ilerleme kat ettiklerini kanıtlar niteliktedir.

Tablo 8: Deney Grubunun Son Test Skorları

	Frekans (N)	Yüzde (%)
11,00	2	13,3
13,00	1	6,7
14,00	1	6,7
15,00	1	6,7
19,00	4	26,7
21,00	1	6,7
22,00	1	6,7
23,00	1	6,7
24,00	2	13,3
25,00	1	6,7
Total	15	100,0

2.2.4.2. Kontrol Grubunun Son Test Skorları

Otuz sorunun dokuzuna öğrencilerin yarısından fazlası doğru cevap vermiştir. Öğrencilerin doğru cevap verdikleri sorular incelendiğinde; dördüncü soruda seçeneklerde verilen *teselli etmek*, *aralarından su sızmamak*, *göz göre göre*, *ağırlık vermek*, *değerini bilmek* deyimleri ve verilen anlamlarından hangisinin uyumlu olmadığı sorulmaktadır. Beşinci soruda verilen cümledeki boşluğun *başının etini yemek* deyimini ile doldurulması beklenmektedir. Sekizinci soruda şikâyet etmek anlamını taşıyan *dert yanmak* deyim sorulmaktadır. On ikinci soruda verilen metindeki boşluğun *can ciğer olmak* deyimini ile doldurulması istenmektedir. On dördüncü soruda ise okuma metninde verilen *gözden kaybolmak*, *başı sıkışmak*, *ele almak*, *dostlar başına*, *iç çekmek* deyimlerinden hangisinin kendisinden önce verilen açıklamaya uygun olmadığı sorulmaktadır. On yedinci soruda birbiriyle zıt anlamlı olan deyimler sorulmaktadır. Bu sorudaki deyimler şunlardır; *iyi gün dostu olmak*, *aralarına kara kedi girmek*, *kafa dengi*, *aralarındaki buzlar erimek*, *bir çuval inciri berbat etmek*. On dokuzuncu soruda verilen seçeneklerin hangisinde anlam ve deyim uyumsuzluğunun olduğu sorulmaktadır. Bu sorudaki deyimler şunlardır; *üne kavuşmak*, *içini boşaltmak*, *açıklığa kavuşturmak*, *ele vermek*, *iyi gelmek*. Yirmi yedinci soruda *araları limoni olmak* deyiminin anlamını veren seçenek sorulmaktadır. Yirmi dokuzuncu soruda *aynı çatı altında* deyiminin yerine kullanılabilir sözcük sorulmaktadır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin en az birinin bile doğru cevap veremediği soru bulunmamaktadır. On altı ve yirmi

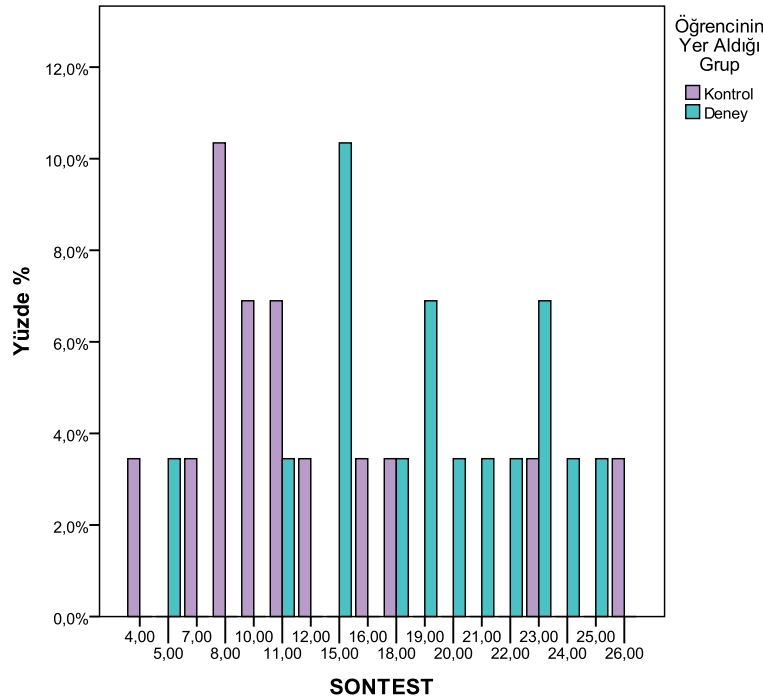
dördüncü soruların her birine ise kontrol grubunda yer alan yalnızca birer öğrenci doğru cevap verebilmiştir. On altıncı soruda cümle içerisinde geçen *tadını çıkarmak* deyiminin anlamı sorulmaktadır. Yirmi dördüncü soruda layık olduğu karşılığı almak, anlamını veren *hak etmek* deyimini sorulmaktadır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarına bakıldığında; Öğrencilerin ortalama skorlarının 12,28 olduğu tespit edilmiştir. (Std. Dev.: 6,408) En düşük test skoruna sahip öğrencinin skoru 4, en yüksek test skoruna sahip öğrencinin skoru ise 26'dır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön skorları ortalamasına göre (ortalama 7,92) yaklaşık 5 puanlık bir ilerlemeye sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç da, deney grubu kadar yüksek düzeyde olmasa da kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eğitim süresince ilerleme kat ettiklerini göstermektedir.

Tablo 9: Kontrol Grubunun Son Test Skorları

	Frekans N	Yüzde (%)
4,00	1	7,1
7,00	2	14,3
8,00	2	14,3
10,00	2	14,3
11,00	2	14,3
12,00	1	7,1
17,00	1	7,1
18,00	1	7,1
23,00	1	7,1
26,00	1	7,1
Total	14	100,0

Grafik 2 incelendiğinde; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının daha düşük skor aralığında yığılma gösterdiği, deney grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının ise daha yüksek skor aralığında toplandığı açık biçimde görülmektedir.



Grafik 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Skorlarına Göre Karşılaştırılması

2.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarılarının Karşılaştırılması

Araştırmanın alt problemi olan *İletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış deyim öğretiminin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu* öğrencilerinin deyimleri tanıma-anlama başarılarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aramak için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Kontrol ve deney grupları arasında son test skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. (N: 48, 500, Z: -2,472, P: 0,012) Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin eğitim sürecinin sonundaki gelişimleri test sonucunda görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin aldıkları eğitim programı sonucunda skorları ortalama 11,6 puan artarken, kontrol grubu öğrencileri ise puanlarını 4,4 puan artırmıştır. Deney grubunun dâhil edildiği program türünün, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları standart eğitime göre, dil becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Skorlarına Göre Karşılaştırılması- Mann-Whitney U Testi

	Öğrencinin Yer Aldığı Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Std. Hata
Son test	Kontrol	14	12,2857	6,40227	1,71108
Skoru	Deney	15	18,6000	4,76295	1,22979

	SON TEST
Mann-Whitney U	48,500
Z	-2,472
ExactSig. (2-tailed)	,012

2.2.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Skorlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın alt problemi olan “İletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış deyim öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için Wilcoxon Signed Rank Testi uygulanmıştır.

Deney grubunun ön test skoru ortalama 7 iken, son test skorunun ortalaması 18,6’dır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. (T:8, Z:-3,412, p: 0,001) Deney grubunda yer alan tüm öğrencilerin son test skorları ön test skorlarından daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 11: Deney Grubunun Ön Test, Son Test Başarılarına Göre Karşılaştırılması-Wilcoxon Signed Rank Testi

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maximum
Ön test Skoru	15	7,0000	3,09377	1,00	14,00
Son test skoru	15	18,6000	4,76295	11,00	25,00

		N	Sıralama Ortalaması	Sıralama Toplamı
Son test Skoru – Ön test skoru	Negatif	0 ^a	,00	,00
	Pozitif	15 ^b	8,00	120,00
	Eşit	0 ^c		
	Toplam	15		

a. son test skoru < on test skoru

b. son test skoru > on test skoru

c. son test skoru = on test skoru

2.2.7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Skorlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın alt problemi olan *Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?* sorusuna yanıt aramak için Wilcoxon Signed Rank Testi uygulanmıştır.

Kontrol grubunun ön test skoru ortalama 7,92 iken, son test skorunun ortalaması 12,28'dir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (T:6,58, Z:-2,345, p: 0,001). Bir öğrenci dışında grupta yer alan tüm öğrencilerin son test skorları ön test skorlarından yüksek çıkmıştır.

Tablo 12: Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test Başarılarına Göre Karşılaştırılması- Wilcoxon Signed Rank Testi

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maximum
Ön test Skoru	14	7,9286	5,38465	3,00	20,00
Son test skoru	14	12,2857	6,40227	4,00	26,00

		N	Sıralama Ortalaması	Sıralama Toplamı
Son test Skoru – Ön test skoru	Negatif	1 ^a	12,00	12,00
	Pozitif	12 ^b	6,58	79,00
	Eşit	1 ^c		
	Toplam	14		

a. son test skoru < on test skoru

b. son test skoru > on test skoru

c. son test skoru = on test skoru

2.2.8. Katılımcıların Çalışma Öncesi ve Sonrası Başarılarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin ön testteki başarıları incelendiğinde; en düşük skora sahip öğrenci 1 soruyu doğru cevaplamışken, en yüksek skora sahip öğrenci ise 20 soruyu doğru cevaplamıştır. Son testteki başarılarına bakıldığında ise; en düşük skora sahip öğrenci 4 soruyu doğru cevaplamış, en yüksek skora sahip öğrenci ise 26 soruyu doğru cevaplamıştır. Tüm katılımcıların ön test ve son test skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (T:14,30, Z: 4,170, p: 0,001). Tüm öğrencilerin ön test skorları ortalaması 7,45 iken son test skorları ortalaması 15,55'dir.

Tablo 13: Tüm Öğrencilerin Ön Test, Son Test Başarılarına Göre Karşılaştırılması- Wilcoxon Signed Rank Testi

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maximum
Ön test Skoru	29	7,4483	4,29773	1,00	20,00
Son test Skoru	29	15,5517	6,37846	4,00	26,00

		N	Sıralama Ortalaması	Sıralama Toplamı
Son test Skoru – Ön test skoru	Negatif	1 ^a	20,00	20,00
	Pozitif	27 ^b	14,30	386,00
	Eşit	1 ^c		
	Toplam	29		

a. son test skoru < on test skoru

b. son test skoru > on test skoru

c. son test skoru = on test skoru

2.2.9. Demografik Özelliklere Göre Ön Test ve Son Test Başarılarının İncelenmesi

Araştırmanın alt problemi olan *Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri (cinsiyet, hangi ülkeden geldikleri) ne göre başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?* sorusuna yanıt aranmak üzere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Cinsiyetlerine göre ön test başarıları incelendiğinde; kadın ve erkek katılımcılar arasında ön test skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (N: 47, 500, Z: -1,512, P: 0,135) Kadın öğrencilerin ön testteki ortalama skorları 9,28 iken erkek öğrencilerin ortalama skorları 6,81'dir. Öğrencilerin ortalama dil becerileri çalışmanın başlangıcında farklılık göstermemektedir.

Tablo 14: Katılımcıların Ön Test Skorlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması- Mann- Whitney U Testi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Std. Hata
ÖN TEST	Kadın	7	9,2857	4,75094	1,79569
	Erkek	22	6,8182	4,11312	,87692

	ÖN TEST
Mann-Whitney U	47,500
Z	-1,512
ExactSig. (2-tailed)	,136

Kadın ve erkek katılımcılar arasında son test skorları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (N: 62, 500, Z: -,741, P: 0,469) Kadın öğrencilerin son testteki ortalama skorları 17,14 iken erkek öğrencilerin ortalama skorları 14,86'dır. Öğrencilerin ortalama dil becerilerinin gelişimi de çalışmanın sonucunda benzer olarak görülmektedir.

Tablo 15: Katılımcıların Son Test Skorlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması- Mann- Whitney U Testi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Std. Hata
SON TEST	Kadın	7	17,1429	6,01189	2,27228
	Erkek	22	14,8636	6,70675	1,42988

	SON TEST
Mann-Whitney U	62,500
Z	-,741
ExactSig. (2-tailed)	,475

Öğrencilerin geldikleri bölgelere göre ön test puanları ortalamaları incelendiğinde; Ortadoğu ülkelerinden gelen öğrencilerin ön test ortalamaları 7,07 iken, diğer ülkelerden gelen öğrencilerin ortalamaları ise 7,73'dür. Öğrencilerin geldikleri bölgelere göre ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (U: 85,000, Z: -0,878, p: 0,380)

Tablo 16: Katılımcıların Ön Test Skorlarının Geldikleri Bölgelere Göre Karşılaştırılması- Mann- Whitney U Testi

	Geldikleri Bölge	N	Ortalama	Standart Sapma	Std. Hata
ÖN TEST	Ortadoğu	14	7,0714	4,90626	1,31125
	Diğer	15	7,7333	3,84460	,99267

	ÖN TEST
Mann-Whitney U	85,000
Z	-,878
ExactSig. (2-tailed)	,392

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin geldikleri bölgelere göre son test puanları ortalamaları incelendiğinde; Ortadoğu ülkelerinden gelen öğrencilerin son test ortalamaları 17,07 iken, diğer ülkelerden gelen öğrencilerin ortalamaları ise 13,86'dır. Öğrencilerin geldikleri bölgelere göre ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (U: 74,500, Z: -1,334, p: 0,186) Ancak, ön test ve son test puanları incelendiğinde Ortadoğudan gelen öğrencilerin diğer bölgelerden gelen öğrencilere göre deyim öğreniminde daha fazla başarı gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 17: Katılımcıların Son Test Skorlarının Geldikleri Bölgelere Göre Karşılaştırılması- Mann- Whitney U Testi

	Geldikleri Bölge	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
SON TEST	Ortadoğu	14	17,0714	6,69632	1,78967
	Diğer	15	13,8667	6,16287	1,59125

	SON TEST
Mann-Whitney U	74,500
Z	-1,334
ExactSig. (2-tailed)	,189

2.3. NİTEL BULGULAR

Bu bölümde deney grubu öğrencilerine uygulamadan sonra yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilecektir. Bulgular *Beğenilen Etkinlikler, Etkinliklerin Beğenilme Nedenleri, Zorlanılan Etkinlikler, Etkinliklerin Zorlama Nedenleri, Beğenilmeyen Etkinlikler, Ek öneriler, Etkinliklerin Başarıya Etkisi, Etkinliklerin Farklı Buldukları Yönler, Deyimlerin Öğrenme Alanı Dışında Kullanımı* başlıklar altında incelenecektir.

Görüşmeye başlamadan önce öğrenciler ortak görüş olarak yapılan etkinlikleri çok beğendiklerini, ders esnasında zamanın nasıl geçtiğini anlamadıklarını, bu çalışmanın bir parçası olmaktan dolayı duydukları mutluluğu dile getirmişlerdir.

2.3.1. Beğenilen Etkinliklere İlişkin Bulgular

Öğrencilere *Gerçekleştirilen uygulamalar içinde dikkatinizi çeken etkinlikler var mıdır?* sorusu sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin uygulanan tüm etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirdiği gözlemlenmiştir. Öğrenenlerin deyim öğretimi odaklı etkinlikleri beğendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 18’de öğrencilerin uygulama sırasında en çok dikkatini çeken etkielere yer verilmiştir.

Tablo18: Beğenilen Etkinlikler

Yanıtlar	N (Terimi Kullanan Öğrenci Sayısı)
Hepsi	4
Video	3
Bulmaca	3
Hafıza oyunu	2
Oyunlar (Hafıza Oyunu, Tabu Oyunu, Bingo Oyunu)	2
Rol yapma	1

Tablo 18 incelendiğinde katılımcıların çoğunun kullanılan etkinliklerin tamamını beğendikleri görülmüş, daha açık görüş bildiren öğrenci yanıtlarına bakıldığında ise *video* kullanımının ve *bulmaca* etkinliğinin ikinci beğenilen etkinlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü sırada ise katılımcılar genel olarak tüm oyunları beğendiklerini belirtmiş, bu konuda daha ayrıntılı fikir bildirenler *hafıza oyununa* vurgu yapmışlardır. Son sırada ise *rol yapma* etkinliği yer almaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf önünde ikili konuşma etkinliklerinde biraz çekimser davrandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Beğenilen etkinliklere yönelik görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Bulmaca çok sevdim, çünkü aklım çalışıyor bu yüzden çok sevdim. (Ö. 7)

Mesela şey oyunlar oynuyoruz. Oyunlar hakkında böyle daha iyi anlatıyor, biz de daha iyi anlıyoruz. Hem de biz anlatıyoruz hem de arkadaşlar anlatıyor. Sonra kart açıyoruz, eşliyoruz.(Ö. 10)

Genellikle her şeyi sevdim ama videoları en çok. (Ö. 9)

Çok ilginçti. Kâğıt filan getiriyordu. Kelimeleri kullanmadan anlatıyorduk arkadaşlarımıza ve onlar deyimleri anlıyordu ve onu buluyordu. O çok ilginçti. (Ö. 2)

Öğrencilerin etkinliklerle ilgili görüşlerinden deyim öğretimi odaklı etkinliklerin genel olarak beğenildiği anlaşılmaktadır. Bu etkinlikler arasında deyimlerin görseller ve oyunlar yoluyla öğretilmesi dikkat çekmektedir.

2.3.2. Etkinliklerin Beğenilme Nedenleri ile İlgili Bulgular

Öğrencilere *Bu etkinlik neden dikkatini çekti?* sorusu sorulmuştur. Tablo 19’de bu soruya ilişkin cevaplara yer verilmiştir.

Tablo 19: Etkinliklerin Beğenilme Nedenleri

Yanıtlar	N (Terimi Kullanan Öğrenci Sayısı)
Etkinliklerin günlük hayata yönelik olması	5
Etkinlikler sayesinde deyimlerin kolay hatırlanabilmesi	4
Etkinliklerin daha eğlenceli olmaları	4
Etkinlikler sayesinde deyimlerin daha hızlı anlaşılması	2
Etkinliklerin düşünme eylemi gerektirmesi	1

Araştırmada genel olarak *günlük hayat* en sık karşılaşılan terim olmuştur. Öğrenenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken günlük hayata dair kullanımları öğrenmekten keyif aldıkları ifade edilebilir. Deyimlerin bu etkinlikler yoluyla daha *kolay hatırlanması* ve etkinliklerin *eğlenceli* olduğu görüşü ise ikinci sık tekrarlanan neden olmuştur. Öğrenciler derste uygulanan etkinliklerden keyif aldıkları zaman öğrenilen deyimleri daha kolay hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak, deyimlerin bu etkinlikler yoluyla *daha hızlı anlaşılması* belirtilmiştir. Ders boyunca aynı deyimlerle ilgili birden çok etkinlik yapmış olmalarının onlar için yararlı olduğunu, bu yüzden deyimleri daha hızlı öğrendiklerini vurgulamışlardır.

Etkinliklerin beğenilme nedenlerine yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Şey ama çünkü ben daha hızlı anladım. Çünkü eski sistemde sadece okudum ama daha şey yeni sistem farklı. Mesela video gördüm, bazen bulmaca gördüm, anladım bu şekilde. (Ö. 1)

Yani bu ders hakkında çok sevdim çünkü iyi bir şey. Yeni bir şey yani hayatımızda kullanabiliriz yani yazmada, konuşmada. (Ö. 7)

Çünkü biraz onlar sıkıcı dersler arasında bir rutin kırdı yani. Bir de yani aklımda tuttuk yani, daha hatırlıyoruz. Biraz yani başka derslerde kullandık bunları hep. İyiydi. (Ö. 9)

Bu etkinlik güzel bir alan bana göre. Sokakta Türk arkadaşımınla daha iyi konuşabildi. (Ö. 3)

Çünkü böyle daha iyi öğrenebiliriz. Daha eğlenceli oldu ders. (Ö. 10)

2.3.3. Zorlanılan Etkinlikler ile İlgili Bulgular

Katılımcılara *Yapılan uygulamalar arasında sizi zorlayan etkinlikler var mıdır?* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde, öğrenciler genel olarak uygulanan etkinliklerin onları zorlamadığını ifade etmiştir. Bir kısmı ise etkinliklerin bazılarını farklı bulduklarını ve ilk etapta alışmakta zorlandıklarını, sonraki aşamalarda ise bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğrenenlerin bir kısmının ilk etapta deyim öğretimine yönelik hazırlanan etkinliklere alışık olmadıkları için zorlandıkları anlaşılmıştır. Sonrasında ise etkinlikleri eğlenceli buldukları için alıştıkları sonucuna ulaşılabilir. Tablo 20’de öğrenci görüşlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 20: Zorlanılan Etkinlikler

Yanıtlar	N (Terimi Kullanan Öğrenci Sayısı)
Olmadı	5
Tabu oyunu	3
Başlangıçta etkinliklerin nasıl yapılacağını anlamaması	3
Rol yapma	2
Hafıza oyunu	1

Çıkan sonuçlara bakıldığında öğrenenler uygulama sürecindeki etkinliklerin *zor olmadığını* vurgulamıştır. İkinci olarak en sık tekrarlanan görüş ise *etkinliklerin daha önce karşılaşılan uygulamalardan farklı olması* sebebiyle özellikle ilk iki hafta nasıl yapılacağını anlamamasıdır. Bu durumla aynı sıklığa sahip etkinlikler ise *tabu oyunu* ve *rol yapma* etkinliğidir. Bu iki etkinlikte öğrencilerden daha uzun süre konuşmaları beklendiği için katılımcıların zorlanması normal olarak kabul edilebilir. Son olarak ise *hafıza oyunu* zorlanılan etkinlikler arasında gösterilmiştir.

Zorlanılan etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinden bir kısmı şu doğrultudadır:

Yok, yok anlatma yolu çok iyiydi. Bir de kolaydı bir de. (Ö. 9)

Konuşmak ve anlatmak zor ama çok iyi. (Ö. 11)

İlk anlamada biraz zorlandım. Ben B1 başlamada bu yüzden anlamıyordum ama geliştirdim anlamaya başladım. (Ö.13)

Hafıza oyun ve bulmaca iyi ama konuşma etkinliklerinde bazen zorlandım, sonra alıştım (Ö. 5)

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda bir kısmının deyim odaklı etkinliklerle karşılaştığında çok zorlanmadığı, bir kısmının ise etkinlikleri farklı buldukları için süreci kavrayana kadar zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır.

2.3.4. Etkinliklerin Zorlama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere *Bu etkinlik/etkinliklerde neden zorlandın?* sorusu yöneltilmiştir. Bu bağlamda, katılımcılar birbirinden farklı çeşitli nedenler ortaya koymuştur. Tablo 21’de etkinliklerin zor bulunma nedenlerine dair bulgular verilmiştir.

Tablo 21: Etkinliklerin Zorlama Nedenleri

Yanıtlar	N (Terimi Kullanan Öğrenci Sayısı)
Etkinlikler esnasında uzun süre konuşmaya çalışmak	2
Etkinliklerin farklı olması	2
Grup arkadaşının daha yüksek seviyede olması	1
Oyunların düşünme eylemi gerektirmesi	1
Öğretilen deyimlerin mecaz anlamlar içermesi	1
Bazı deyimlerin (sözcük sayısı) uzun olması	1

Tablo 21’e bakıldığında *etkinlikler esnasında uzun süre konuşmaya çalışmak* ve *etkinliklerin önceki deneyimlere kıyasla farklı olması* aynı sıklıkla tekrar edilmiştir.

Etkinliklerin neredeyse tamamının konuşma becerisini kapsaması bu iki gerekçenin neden aynı derecede tekrar edildiğini açıklayabilir. Bunun ardından öğrenciler, *daha yüksek seviyedeki ikili/grup çalışma arkadaşı, düşünme eylemi gerektiren oyunların olması, öğretilen deyimlerin mecaz anlam taşımaları ve bazı deyimlerin sözcük sayısı anlamında uzun olmaları* gibi gerekçeleri aynı sıklıklarda vurgulamıştır.

Burada dikkat çekici nokta *etkinliklerin düşünme eylemi gerektirmesi* bir öğrenci için dikkat çekici/olumlu bir gerekçeyken, başka bir öğrenci için zorlanma sebebi olabilmektedir.

Etkinliklerin zorlama sebeplerine ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Hayır, hepsi çok iyi ama benim için bir problem var. Ben konuşmada iyi değilim. Bazen zordu. Oyun çok çok iyi, çok faydalı. (Ö. 6)

Evet evet, o (hafıza oyunu) biraz zordu çünkü daha düşünmek lazım. (Ö. 3)

Çünkü ilk defa böyle ders görüyorum. Farklı o yüzden. Ne yapacağım bilemedim. İlk hafta zordu ama sonra alıştım. (Ö. 14)

Zor bulduğum şeyler... O kadar zor bulduğum şeyler olmadı. (Ö. 8)

Konuşma etkinliklerinde biraz zorlandım çünkü bazı arkadaşlar daha iyi konuşuyoruz, bazı arkadaşlar iyi değil. (Ö. 5)

İletişimsel yaklaşım temel alınarak oluşturulan ders planlarının öğrenenler tarafından zorlanılan yönlerinin sebeplerinin belirlenmeye çalışıldığı bu bölüm sonucunda, iletişim merkezli etkinliklere alışık olmadığı için onları zor bulan öğrenenler olduğu kadar, etkinliklerin içerdiği deyimleri anlamakta zorlanan öğrenenler de bulunmaktadır.

2.3.5. Beğenilmeyen Etkinliklere İlişkin Bulgular

Öğrenenlere *Uygulanan etkinliklerin beğenmediğiniz yanları var mıdır?* sorusu sorulmuştur. Katılımcılar, deyim öğretimine yönelik etkinlikler içinde beğenmedikleri herhangi bir etkinliğin olmadığını ve yapılan etkinliklerin bazılarını başlangıçta zor bulsalar da hepsini beğendiklerini ifade etmişlerdir. Sadece katılımcılardan biri *Hatırlamıyorum. (Ö.13)* şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Katılımcılar;

Hayır, hepsi çok iyi ama benim için bir problem var. Ben konuşmada çok iyi değilim. Bazen zordu ama iyiydi. (Ö. 6)

Hayır, onlar zor ama öğrenmek için kötü değil. Gerçek hayat lazım. Bize lazım. (Ö.3)

Benim için yok. Seviyorum. (Ö. 1)

Yok, bana göre, benim için her şey iyiydi yani. (Ö. 9) gibi görüşler bildirmişlerdir.

Deyim öğretimine yönelik tasarlanan iletişimsel etkinliklerin beğenilmeyen yanlarını öğrenilmeye çalışıldığı bu bölümde, öğrenenlerin uygulanan etkinlikleri beğendiği ve bu etkinliklere gerçek hayatta ihtiyaç duyacaklarına dair farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşılabilir.

2.3.6. Ek Önerilere İlişkin Bulgular

Öğrencilere *Sizce uygulanan etkinliklere ek olarak deyimleri öğrenmek için neler yapılabilirdi?* soru sorulmuştur. Bu konuda öğrencilerin çoğu ortak fikir beyan etse de, farklı görüş bildiren katılımcıların olduğu da görülmüştür. Tablo 22’de öğrenenlerin sunduğu önerilere yer verilmiştir.

Tablo 22: Ek Öneriler

Yanıtlar	N (Terimi Kullanan Öğrenci Sayısı)
Kullanılan etkinliklerin yeterli olduğunun düşünülmesi	5
Soru anlaşılmadı	3
Daha uzun video kullanımı	2
Bu uygulamanın daha uzun sürmesi	2
Etkinliklerin her derse uygulanması	2
Arap olan ve olmayan öğrencilerin farklı sınıflarda öğretim görmeleri	1

Araştırmaya göre öğrenciler genel olarak *kullanılan etkinlikleri yeterli* bulmuştur. Bununla beraber *buna benzer etkinliklerin her derse uygulanması ve bu uygulamanın daha uzun sürmesi* ile ilgili öneriler aynı sıklıkta sunulmuştur. Bu önerileri *daha uzun video kullanımı* tavsiyesi takip etmiştir. Öğrencilerden biri, *Arap olan ve olmayan öğrencilerin farklı sınıflarda öğretim görmelerine* dair bir görüş bildirmiştir. Öğrenci Arapça ve Türkçenin çok fazla ortak kelime barındırması ve durumun Arap olmayan öğrencileri kötü yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğrenenlerden ikisi soruyu anlamadıkları için cevap verememiştir.

Ek önerilere yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Haftada sadece bir ders var, daha fazla olsaydı. Çok yararlı. Yani kelime anlıyorum. Yeni kelime öğreniyorum. (Ö. 6)

Ha, tamam. Gerçek bu benim için mesela bütün sınıf hepsi farklı seviye. Suriyeli çok biliyor. Arap kelime var bu yüzden daha hızlı. Bütün sınıf sadece ben Arapça bilmiyor. Zor kelime. Sadece ben soru sor. Bu zor benim için. Hoca benim için bunu anladın. Sadece ben anladım. Bazen zor geliyor. (Ö. 1)

Yok, yani bence dersler hepsi bu şekilde yapabileceksen çok güzel olur çünkü yani biz oynuyorduk ve ders alıyorduk. Yani bu çok güzel oluyor. (Ö. 7)

Daha iyi. Biraz videolar daha uzun olsun. Daha çok video olsun. (Ö. 9)

Öğrenci görüşlerinden yola çıkarak, deyim odaklı ve iletişim merkezli ders planlarının genel olarak başarılı bulunduğu ve ek öneriye ihtiyaç duymadığı gözlemlenmiştir. Ancak bunun yanında, öğrenenlerin iletişim merkezli tasarlanan ders planlarının diğer derslere de uygulanmasını, görsel ve işitsel materyallerin kullanımının artırılmasını ve ana dilleri doğrultusunda homojen sınıflarda öğrenim görmeyi bekledikleri anlaşılmıştır.

2.3.7. Etkinliklerin Başarıya Etkisi ile İlgili Bulgular

Bu temanın değerlendirilmesinde peş peşe sorulan iki soru kullanılmıştır. Katılımcılara ilk önce *Gerçekleştirilen etkinliklerin başarınıza etkisi konusunda düşünceleriniz nelerdir?* sorusu yöneltmiştir. Bu soruya öğrencilerin çoğu olumlu yönde cevaplar vermiş, üçü soruyu anlayamamış ve cevaplayamamıştır. *Katılımcılar bu soruya Yararlı.*

(Ö.11), *Evet, evet oldum. Yararlı çünkü geçen seviye çok kötü, şimdi daha iyi. Daha faydalar var inşallah.* (Ö. 12), *Daha başarılı olduk, faydalandık.* (Ö. 9) gibi cevaplar vermiştir.

Bildirilen görüşler etkinliklerin *yararlı, faydalı* olduğu yönünde olduğu için öğrencilere *Deyimleri ne açıdan yararlı/faydalı buldunuz?* sorusu sorulmuştur. Tablo 23'te katılımcıların etkinlikleri neden yararlı bulduklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 23: Etkinliklerin Başarıya Etkisi

Yanıtlar	N (Terimi Kullanan Öğrenci Sayısı)
Etkinliklerin çeşitli olması	4
Soru anlaşılmadı	3
Etkinlikler yoluyla deyimleri daha kolay öğrenme	2
Etkinlikler sayesinde deyimlerin akılda kalması	2
Kurun başında ve sonunda yapılan sınavlarda fark hissetmeleri	2
Öğrencilerin deyimleri günlük hayatta kullanıyor olmaları	2

Tablo 23 incelendiğinde öğrenenlerin verdiği cevaplar arasında en sık tekrarlanan cevabın *çeşitli etkinlik kullanımının etkili olması* olduğu görülmüştür. Bu cevabı, *kurun ilk haftasında ve son haftasında uygulanan sınavdaki performansları konusunda farklılık hissetmiş olmaları, deyimleri günlük hayatta kullanabiliyor olmaları, çeşitli etkinlik uygulanıyor olmasının etkili olduğunu düşünmüş olmaları, öğrenilen deyimlerin akılda kalıcı olması ve yapılan etkinliklerle daha kolay öğrenilmesi* yanıtları eşit kullanım oranlarıyla takip etmiştir.

Etkinliklerin başarıya etkisine yönelik görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Evet, çünkü mesela sınav yaptın, ben hiç anlamadım ama bu kez anladım. Hemen öğrendim. Son sınav çok kolaydı çok. (Ö. 6)

Daha kolay öğreniyoruz. Bu kadar. (Ö. 8)

Evet, çünkü hep kitaptan kendim sıkıldım yani ama bu şekilde çeşitli bir şey. Çok eğlenceli yani, oyunlar, bir kişiye sormak çok iyiydi. Her şey aklımda. (Ö. 3)

Evet, çünkü bu yeni bir şey, ders yani çok çalışıyoruz. Bir metin var, dokuz cümle var, diğer kartlar yine dokuz cümle hakkında konuşuyor. Dersten çıkmadan önce bütün cümleler aklımda. (Ö. 7)

Sorulan iki soru ile uygulanan etkinliklerin öğrenenlere katkı yapıp yapmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma kapsamında, öğrenenlerin bir kısmı çeşitli ve kolay etkinlikler yoluyla öğrendikleri deyimleri günlük hayatta kullanabileceklerini fark etmişlerdir. Bu nedenle iletişim merkezli ders planlarının yararlı olduğu fikri öğrencilerde oluşmuştur.

2.3.8. Etkinliklerin Farklı Buldukları Yönler İlişkin Bulgular

Bu tema iki sorunun değerlendirilmesiyle oluşturulmuştur. İlk olarak, öğrenenlere *Uygulanan etkinliklerin daha önce karşılaştığınız etkinliklerden farklı bulduğunuz yönleri oldu mu?* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların biri soruyu anlayamadığı için cevaplayamamıştır. Diğer öğrencilerin tamamı bu soruya *evet* ve *farklı* gibi olumlu yönde yanıtlar vermiştir.

İkinci olarak ise öğrencilere *Etkinlikleri ne açıdan farklı buldunuz* sorusu sorulmuştur. Tablo 24'te katılımcıların etkinlikleri ne açıdan farklı bulduklarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 24: Etkinliklerin Farklı Buldukları Yönler

Yanıtlar	N (Terimi Kullanan Öğrenci Sayısı)
Geleneksel yöntemlerden farklı olmaları	5
Eğlenceli olmaları	5
İkili ya da grup çalışması içermeleri	1
Daha ayrıntılı olmaları	1

Verilen cevaplar arasında en çok tekrar edilenin *geleneksel anlatım yöntemlerinden farklı olması* ve *eğlenceli olması* olduğu gözlemlenmiştir. Bu yanıtları *ikili ya da grup çalışmalarının bulunması* ve *etkinliklerin daha ayrıntılı olması* gerekçeleri takip etmiştir.

Etkinliklerin ne açıdan farklı bulunduğuna yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Evet, çok farklı, çok farklı. Bu ders için çok heyecanlıyım. Çok macera vardı bu yüzden aklımda tuttum. Her hangi bilgiyi hiç unutmadım. (Ö. 12)

Daha eğlenceliydi. (Ö. 6)

Hep biz vardık, beraber çalıştık. Önceden kitapta etkinlik vardı. Şimdi konuştuk arkadaşlarla anlattık, dinledik. (Ö. 9)

Önceden kitaplarda böyle bir şey görmemiştik, görsek de anlamamıştık ama bu derste yapıyoruz, çok iyi oluyor. Gördüğümüz her şeyi anlıyoruz. Normalde görüyoruz, bu neymiş bilmiyoruz. Nerede görsek tanıyoruz, anlıyoruz. (Ö. 2)

Önce bunda daha iyi anladım. Mesela diğerleri daha kısa, bu daha uzun, anlaşılır. (Ö. 11)

Bu çalışma kapsamında öğrenenlerin iletişim ihtiyaçlarına ve deyimlerin kaliteli iletişim için gerekli olduğuna vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğun deyim odaklı etkinlikleri farklı ve eğlenceli bulduğu anlaşılmıştır. İletişimsel yaklaşımın ağırlık verdiği ikili ve grup çalışmalarının etkinlerde kullanımının öğrencilerce farklı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.9. Deyimlerin Öğrenme Alanı Dışında Kullanımına İlişkin Bulgular

Öğrenenlere *Yapılan etkinliklerin deyimleri sınıf dışında da kullanabilmek amacıyla sizin için yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?* sorusu sorulmuştur. Katılımcıların çoğu benzer cevaplar vermiştir ancak farklı görüş bildirenler de olmuştur. Tablo 25'te katılımcıların öğrenilen deyimleri günlük kullanımına ilişkin bilgileri sunulmuştur.

Tablo 25: Deyimlerin Öğrenme Alanı Dışında Kullanımı

Yanıtlar	N (Terimi Kullanan Öğrenci Sayısı)
Anadili Türkçe olan arkadaşları anlayabilmek	6
Deyimleri hayata geçirmek (kullanmak)	4
Sınıfta yapılan etkinlikleri dışarıda uygulamak	2
Gazete okumak	1

Araştırmaya göre katılımcıların çoğu *okul dışında ana dili Türkçe olan konuşurların kullandıkları deyimleri anladıklarını* ifade etmiştir. Diğer bir çoğunluk ise *öğrenilen deyimlerin bir kısmını kullanabildikleri* ve bu durumun onları mutlu ettiğini vurgulamıştır. Bunları *okul dışında gazete okurken metinlerde geçen deyimleri anlamak* ve *sınıfta kullanılan etkinlikleri sınıf dışında kullanmak* cevapları takip etmiştir.

Deyimlerin okul dışında kullanımına yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

Şimdiye kadar çok kullanmadım ama gelecekte kullanacağım inşallah. Hafızamda tutuyorum. (Ö. 13)

Kullanıyorum ama çok fazla değil ama anlıyorum, anlayınca mutlu oluyorum. (Ö. 4)

İlk defa zor çünkü sen bir kişiyle konuşuyorsun zor ama o bu bir kişi mesela cümlede kullandı anlıyorum. (Ö. 3)

Mesela ben geldiğimde deyim filan hiç bilmiyordum. Önceden test yaptınız hiç bir şey anlamamıştım ama bu kere hepsini anladım. Bundan kullandıklarım da oldu. Başımın etini yedin filan bunu çok kullanıyorum. (Ö. 2)

Evet, kullandım yani biraz. Dersten sonra kullandım. Bir de duyunca anlıyorum. Bir de okurken yani okuyorum internetten bir gazete yani anlıyorum, artık daha kolay. (Ö. 9)

Mesela evde beş arkadaşlar Türk, mesela ben evde küçük kartlar yazdım. Beraber konuşacağız. (Ö. 5)

Sınıf içinde kullanılan etkinlikler sınıf dışındaki iletişim süreçleriyle örtüşmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin deyimlerin öğrenme alanı dışında kullanımına yönelik görüşleri incelendiğinde sınıf içinde iletişim merkezli öğretimi hedeflenen deyimler sınıf dışında etkin bir biçimde kullanılamasa da başka birisi tarafından kullanıldıklarında anlaşıldığı görüşü vurgulanmıştır.

SONUÇ

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış öğretim sürecinin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla etkililiği incelenmiştir. Dolayısıyla araştırma süresince *Deyim öğretiminde geleneksel öğretim yöntemleri mi yoksa iletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış öğretim mi daha etkilidir?* sorusunun cevabı aranmıştır. Çalışma kapsamında Erzurum Atatürk Üniversitesi DİLMER’de B1 seviyesi öğrencileri içerisinden kontrol ve deney grupları seçilmiş ve altı haftalık öğretim programı uygulanmıştır. Deney grubuna iletişimsel yaklaşımla geliştirilen ders planları uygulanırken, kontrol grubuna İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarındaki okuma metinleri ve etkinliklerini kapsayan ders planı uygulanmıştır. Çalışmanın başlangıcında her iki gruba da İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarındaki okuma metinlerinde yer alan deyimleri içeren test uygulanarak deyim tanıma-anlama seviyeleri saptanmıştır. Altı haftalık ders sürecinin tamamlanmasının ardından gruplara aynı içerikteki test tekrar uygulanarak deyimlere ilişkin tanıma-anlama seviyelerindeki gelişimleri ölçülmüştür. Elde edilen ön test ve son test bulguları Mann Whitney U ve Wilcoxon Signed Rank Testi ile analiz edilerek değerlendirilmiştir. Nicel bulguları desteklemesi hedeflenerek deney grubundaki her öğrenciye ders süreci ile ilgili değerlendirme yaptıkları görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Nicel verilerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde;

İletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış deyim öğretiminin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deyimleri tanıma-anlama başarılarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır? sorusunun cevabına yönelik yapılan analizin sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test başarı ortalamalarının 7, kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı ortalamalarının ise 7,92 olduğu tespit edilmiştir. İki grup arasında çalışmanın başlangıcında deyimleri tanıma-anlama seviyeleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca bakılarak çalışmanın başlangıcında grupların benzer dil seviyesine sahip olduğu söylenebilir.

İletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış deyim öğretiminin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deyimleri tanıma-anlama başarılarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır? sorusunun cevabına yönelik yapılan analizin sonucunda deney grubu öğrencilerinin son test başarı ortalamaları 18,6 olarak, kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı ortalamaları ise 12,28 olarak bulunmuştur. Bu durum iki grup arasında son test ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulguya göre farklı öğretim süreçlerine dâhil olmuş öğrencilerin deyimlere ilişkin tanıma-anlama gelişimlerinin farklılaştığı ve her iki grupta da dâhil oldukları öğretim süreci sonunda deyim anlama-tanıma seviyelerinin geliştiği ancak iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanan ders sürecine dâhil olan öğrencilerin sürecin sonunda daha fazla gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanmış deyim öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır? sorusunun cevabına dair yapılan analizin sonucunda deney grubu öğrencilerinin ortalama 11,6 puan gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İletişimsel yaklaşım temel alınarak tasarlanan öğretim sürecinin, sürece dâhil olan (deney grubu) öğrenciler üzerinde etkili bir gelişim sağladığı görülmektedir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır? sorusuna ilişkin yapılan analizin sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin ortalama 4,3 puan gelişme gösterdikleri belirlenmiştir. Geleneksel yöntemler kullanılarak tasarlanan öğretim sürecinin de sürece dâhil olan (kontrol grubu) öğrenciler üzerinde gelişim sağladığı ancak söz konusu gelişimin deney grubu öğrencilerine kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri (cinsiyet, hangi ülkeden geldikleri) ne göre başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aramak için öğrencilerin cinsiyetleri ve geldikleri ülkelere göre başarı düzeyleri analiz edilmiştir. Ancak öğrencilerin cinsiyetlerinin ve geldikleri ülkelerin öğrenme süreci sonucundaki gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden kadın öğrencilerin ortalama başarı

puanları 7,9 puan iken, erkek öğrencilerin ortalama başarı puanlarının 8,06 olduğu görülmüştür. Ancak kadın öğrencilerin sayısı erkek öğrencilere kıyasla çok daha az olduğundan (kadın öğrenci= yedi kişi, erkek öğrenci= yirmi iki kişi) bu sonucun yanıltıcı olabileceği unutulmamalıdır.

Çalışmanın sonucunda deney grubu ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular *Beğenilen Etkinlikler, Etkinliklerin Beğenilme Nedenleri, Zorlanılan Etkinlikler, Etkinliklerin Zorlama Nedenleri, Beğenilmeyen Etkinlikler, Ek öneriler, Etkinliklerin Başarıya Etkisi, Etkinliklerin Farklı Buldukları Yönler, Deyimlerin Öğrenme Alanı Dışında Kullanımı* altında incelendiğinde;

Deney grubu öğrencileri, genel olarak uygulanan tüm etkinlikleri beğendiklerini belirtmişlerdir. Detaylı olarak etkinlik ismi veren öğrenciler video ve bulmaca etkinliklerini daha çok beğendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilere etkinlikleri neden beğendikleri sorusu yöneltildiğinde öğrencilerin deyimleri günlük hayatta kullanılabilme becerisi kazanmaları, deyimleri kolay hatırlayabilmeleri ve kullanılan öğretim yöntemini daha eğlenceli bulmaları en sık dile getirilen gerekçelerdendir.

Deney grubu öğrencilerine uygulanan program içerisinde hangi etkinliklerde zorlandıkları sorulduğunda çoğunluğu olmadığını ifade ederken, bunu takip eden cevaplar tabu oyunu ve başlangıç etkinliklerinin nasıl yapılacağına anlamaması olmuştur.

Katılımcılara zorlandıkları etkinlikler için nedenleri sorulduğunda ise genel olarak öğrencilerin uzun süre konuşmaya çalışmaları ve etkinliklerin alıştıkları etkinliklerden farklı olması zorlayıcı nedenler olarak dile getirilmiştir.

Öğrenenlere etkinliklerin beğenmedikleri yanları sorulduğunda katılımcılar beğenmedikleri herhangi bir etkinliğin olmadığını ve yapılan etkinliklerin bir kısmında başlangıçta zorluk yaşasalar da hepsini beğendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, *Uygulanan etkinliklere ek olarak deyimleri öğrenmek için neler yapılabilirdi?* sorusu sorulduğunda öğrenciler genel olarak programın yeterli olduğunu belirtmiş, buna ek olarak ise daha uzun video olması, dersin daha uzun sürmesi ve her derse uygulanması tavsiyelerinde bulunmuşlardır.

Gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin başarısına etkilerini öğrenmek amacıyla katılımcılara peş peşe iki soru yöneltilmiştir. İlk olarak etkinliklerin başarılarına etkisinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı etkinliklerin başarılarına olumlu yönde katkısı olduğunu ifade etmiştir. Bunun üzerine katılımcılara etkinlikleri hangi açılardan etkili buldukları sorusu sorulmuş ve öğrencilerden etkinliklerin çeşitli olması, daha kolay öğrenmelerini sağlaması ve akılda kalıcı olması gibi yanıtlar alınmıştır.

Uygulanan etkinliklerin öğrenciler tarafından farklı bulunduğu yönleri tespit etmek için katılımcılara peş peşe iki soru yöneltilmiştir. İlk olarak öğrenenlere uygulanan etkinlikleri farklı bulup bulmadıkları sorusu yöneltilmiş ve öğrenenlerin tamamından olumlu yönde cevap alınmıştır. Ardından etkinlikleri hangi yönlerden farklı buldukları sorulmuş ve etkinliklerin geleneksel yöntemlerden farklı olması, eğlenceli olması en sık rastlanan cevaplardan olmuştur.

Öğrenenlere, etkinliklerin deyimleri sınıf dışında da kullanabilmek için yararlı olup olmadığı sorusu sorulduğunda ise katılımcıların büyük bir kısmı etkinliklerin anadili Türkçe olan arkadaşlarını anlayabilmelerini ve deyimleri günlük hayatta daha sık kullanmalarını sağladığını belirtmişlerdir.

Öğrenciyi sürece dâhil eden, interaktif, eğlenerek öğrenmeyi hedefleyen bunun yanında öğrenciyi düşünme ve fikir geliştirmeye teşvik eden öğretim programının deyimlerin öğretilmesinde etkililiği çalışmamız ile ispatlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda diğer çalışmalar için bazı öneriler sunulabilir;

- Bu çalışma dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım temel alınarak öğretim modellerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir.
- Öğretim programları geliştirilirken görsel materyallerin (video, oyun v.b.) kullanımına ağırlık verilmesi öğrenciler için öğrenim sürecinin daha akılda kalıcı olmasını sağlamaktadır.
- Yabancı dil öğretiminde, öğretilen dilin kültürünün yansıtıldığı özgün materyallerin kullanımı öğrencinin hedef kültürle daha yakından bağ kurmasına yardımcı olacaktır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarında deyim öğretimi ve kelime öğretimine bir arada yer verilmiştir. Daha karmaşık bir süreç olan ve soyut

düşünme yeteneği gerektiren deyim öğretiminin müfredatta ve kitaplarda ayrıştırılmış ve geniş kapsamlı olarak yer alması gerekmektedir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ikili çalışmalar ve grup çalışmalarının öğrenenler arasındaki etkileşimi arttırdığı ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği çalışma ile görülmüştür. Bu nedenle, öğretim sürecinin belli basamaklarında ikili ve grup çalışmalarının kullanımı müfredat ve kitaplarla teşvik edilmelidir.
- Sürece dayalı ölçümün yapıldığı çalışmalarda katılımcıların sürecin sonunda çalışmaya dair görüşlerinin alınması çalışmanın hem içeriden hem dışarıdan bir gözle verimliliğinin değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bundan dolayı, nicel çalışmaların sonucunda sürece dâhil olan katılımcılardan mülakat tekniğiyle görüş alınması çalışmalara katkı sunacak bir yoldur.
- Deyim öğretimi kelime öğretiminden ayrı tutulduğunda öğretmenler için de zorlu bir süreç olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmen adayları için lisans eğitimlerinde ve öğretmenler için hizmet içi eğitimlerinde bu alana yönelik uygulamalı çalışmalar yapılarak öğretim süreci daha etkili hale getirilebilir.
- Bu tez deyim öğretimiyle sınırlandırılmıştır. Daha sonraki çalışmalarda sözcük dağarcığını oluşturan diğer öğelere yönelik öğretim programlarının tasarlanıp değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.
- Tez çalışması içerisindeki öğretim programının uygulanması altı hafta, altmış sekiz deyim ve B1 seviyesindeki yirmi dokuz katılımcı ile sınırlandırılmıştır. Bu alanda daha sonra yapılacak çalışmalar daha büyük çalışma grupları ve daha uzun uygulama süresiyle gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, F. H. (2013). Using Jigsaw Technique as an Effective Way of Promoting Cooperative Learning among Primary Six Pupils in Fijai. *International Journal of Education and Practice*, 1,6, 64-74.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve Atasözlerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksan, D. (2012). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (2000). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Ankara: İnkılâp Yayınları.
- Allen, V. F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Armutlulu, İ. H. (2008). *Sayısal Yöntemler I: İşletmelerde Uygulamalı İstatistik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching*. London: Pearson Education.
- Bromley, K. D. (1984). Teaching Idioms. *The Reading Teacher*, 38, 3, 272-276.
- Brumfit, C. J., Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Burke, W. J. (1941). Slang. *American Speech*, Vol. 16, No. 2, 132-133.
- Cameron, R. (2009). A Sequential Mixed Model Research Design: Design, Analytical and Display Issues. *Southern Cross University, International Journal of Multiple Research Approaches*, 3, 2: 3.
- Callary, R. E. (1970). The Literalization of Idioms. *American Speech*, 45, 3/4, 302-304.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Çotuksöken, Y. (2004). *Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

- Creswell, J. W. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approach*. London: Sage Publications.
- D'Angelo, F. J. (1977). Some Uses of Proverbs. *College Composition and Communication*, Vol. 28, No. 4, 365-369.
- Davies, M. (1982-1983). Idiom and Metaphor. *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series*, 83, 67-85.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Devellioğlu, F. (1980). *Türk Argosu; İnceleme ve Sözlük*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Devellioğlu, F. (2009). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Dilber, E. (2015). *Teaching Idioms and Idiomatic Daily Expressions Through Captioned Tv Shows*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duru, H. (2009). *Atasözleri ve Deyimlerin Yabancılara Öğretilmesinde Yöntem ve Teknikler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elliott, A. R. (1997). On the Teaching and Acquisition of Pronunciation within a Communicative Approach. *Hispania*, 80, 1, 95-108.
- Erol, Ç. (2007). *Türkiye Türkçesinde Kalıp Sözler Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fatt, P.,Ponn, J. (1991). Achieving Communicative Competence: The Role of Higher Education. *Higher Education*, 22, 1, 43-62.
- Fernando, C. (1996). *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press.
- Freeman, D. L. and Anderson, M. (2015). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gairns, R. (1986). *Working with Words: a Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede Kalıp Sözler. *Bilig*, 44, 89-110.
- Gülcan, F. (2010). *Deyim Öğretiminde Gösteri Tekniğinin Etkililiği*. Yayınlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harmer, J. (2002). *How to Teach Vocabulary*. London: Pearson Education.
- Hatch, E. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayakawa, S. I. (1941). *Language in Action*. New York: Harcourt, Brace.
- Henrickson, J. M. (1991). On Communicative Language Teaching. *Hispania*, 74, 1, 197-198.
- Horn, G. M. (2003). Idioms, Metaphors and Syntactic Mobility. *Journal of Linguistics*, 39, 2, 245-237.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*, in *Pride, J. B. and Holmes, J. (eds.), Socio- Linguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- İşbulan, Z. D. (2010). *7. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Deyimlerin Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, K., Morrow, K. (1981). *Communication in the Classroom*. Essex, England: Longman Group.
- Johnson, R. B., and Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed Method Research: A research Pradigma Whose Time Has Come*. *Educational Researcher*, 33, 7: 17.
- Ju, F. (2013). Communicative Language Teaching (CLT): A Critical and Comparative perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 3, 9, 1579-1583.
- Kaufman, M. R. (1987). An Effective Communicative Approach for the Introduction of French Literature. *The French Review*, 60, 6, 825-834.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1: 141-153.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California: Pergamon Press.
- Lewis, N. (1989). *Instant Word Power*. London: Penguin Reprint Edition.
- Mackey, A., Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.

- Magendanz, J. (2004). A Communicative Approach to the Passive in First-Year German. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 37, 2, 160-164.
- May, A. B. (1979). Alltheangles of Idiominstruction. *The Reading Teacher*, 32, 6, 680-682.
- Mengduo, Q., Xiaoling, J. (2010). Jigsawstrategy as a Cooperative Learning Technique: Focusing on the Language Learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33, 4, 113-125.
- McCarthy, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mckay, S. (1979). Communicative Writing. *TESOL Quarterly*, 13, 1, 73-80
- Moon, R. (1998). *Fixed Expressions and Idioms in English*. Oxford: Clarendon Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge Universty Press.
- Osam, N. (1993). *An Evaluation of the Audiolingual Method and the Communicative Approach in a Turkish State High School: A Case Study*. A Master Thesis, Hacettepe University Institute of Social Sciences.
- Özcan, C. (2006). *Using the Role-Play Technique in Teaching English Idioms to Enhance Communicative Effectiveness of Efl Learners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Riazi, A. M. (2000). *How to Write a Proposal*. Tehran: Rahnama Publication.
- Reves, H. F. (1926). What is Slang?: A survey of Opinion. *American Speech*, Vol. 1, No:4. Duke University Press. 216-220.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Sarıçoban, A. ve Tılfaroğlu, F. Y. (1999). Attitudes of Foreign Language Teachers to the Communicative Learner Centered Approach. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 61-65.
- Sarıtaş, S. (2012). *Türk Kültüründe Yüz ile ilgili Deyim ve Atasözleri Üzerine Bir Çalışma*. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 175-181.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. London: Macmillan.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Simpson, R., Mendis D. (2003). A Corpus-Based Study of Idioms in Academic Speech. *TESOL Quarterly*, 37, 3, 419-441.
- Stratton, F. (1997). Putting the Communicative Syllabus in Its Place. *TESOL Quarterly*, 11, 2, 131-141.
- Şenol, Z. (2011). *Deyimlerin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taylor, B. P. (1983). Incorporating a Communicative, Student-Centered Component. *TESOL Quarterly*, 17, 1, 69-88.
- Terrell, T. D. (1991). The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. *The Modern Language Journal*, 75, 1, 52-63.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. London: Longman.
- Topçu, N. (1999). Fransızca ve Türkçede Rakamlı Deyimlerin Karşılaştırmalı İncelemesi ve Fransızca Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 173-180.
- Topçu, N. (2001). Fransızca ve Türkçe Renk İsimleri İçeren Deyimlerin Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 131-140
- Tschimer, E. (1996). Scope and Sequence: Re- thinking Beginning Foreign Language Instruction. *Modern Language Journal*, 80, 1-14.
- Wallace, M. J. (1982). *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann Educational Books.
- Whitley, M. S. (1993). Communicative Language Teaching: An Incomplete Revolution. *Foreign Language Annals*, 26, 137-154.
- Yaylı, D., Bayyurt, Y. (2014). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika ve Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcı, E. H. (2011). Başkurt Türkçesinde Kalıp Sözler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 30, 1-5.
- Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Deyim Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Bir İnceleme*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ek 1. Öğrenci Deyim Bilgisi Ölçme Testi

Sayın Öğrenci,

Bu test, öğrenenlerin deyim bilgilerini saptamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Yapılacak araştırma ile ilgili izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan alınmıştır. Bu çalışmada yer almak tamamıyla gönüllülük esasına dayanmaktadır ve katılımcı istediği anda vazgeçebilme hakkına sahiptir. Bütün soruları yanıtlamanız araştırmanın sağlıklı ilerlemesi bakımından önemlidir. Araştırmayla ilgili sorularınız için ertenhasret@gmail.com e-posta adresini kullanabilirsiniz. Sorulara içtenlikle yanıt vereceğinize olan inancımı belirtir,

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hasret Derya
Erten

Hacettepe Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, cümlede kullanılan deyim açıklaması yoktur?

- A. Çocuklarını erken yaşta eğitmezsen çok pişman olur, dizini döversin.
- B. Her şeyi kendim yapmak zorundayım bundan böyle; iş başa düştü.
- C. Konuştukça hayatıyla ilgili sırları açıklıyor, kendini ele veriyordu.
- D. Kardeşi okuldan mezun olduktan sonra bir türlü dikiş tutturamadı.
- E. Annesine çok düşküdü, ona ve onun fikirlerine hep değer verirdi.

2. Aşağıdaki deyimlerin hangisinde “oyalanmak” anlamı vardır?

- A. Sonuç almak
- B. Zaman geçirmek
- C. Aklında tutmak
- D. Yakından tanımak
- E. Ele vermek

3. Bir kimsenin ne durumda olduğunu sormak anlamında (I) “dil dökmek”; birinin sevgisini, gönlünü kazanmak anlamında (II) “kalbini fethetmek”; İstenilen şeye ulaşma imkânı verilmemek anlamında (III) “(kapılar) yüzüne kapanmak”; kötü bir olaydan yararlı sonuç çıkarmak anlamında (IV) “ders almak”; bir konuda düşünme yeteneğini kullanmak anlamında (V) “mantık yürütmek” deyimini kullanılır.

Yukarıdaki parçada numaralanmış deyimlerden hangisi, kendinden önce verilen açıklamaya uygun değildir?

- A. I
- B. II
- C. III
- D. IV
- E. V

4. Aşağıdaki açıklamalardan hangisi, karşısında verilen deyim uygun değildir?

- A. Acısını gidermeye, rahatlatmaya çalışmak: teselli etmek
- B. Çok samimi olmak, daima beraber bulunmak: aralarından su sızmamak
- C. Göz işaretleriyle istediklerini anlatmak: göz göre göre
- D. Bir şeye önem vermek, öncelik tanımak: ağırlık vermek
- E. Bir şeyin öneminin, kıymetinin farkında olmak: değerini bilmek

5. Sürekli olarak, bıktırıcaya kadar, ısrarla birinden bir şey istemek; bu sebeple onu rahatsız edip üzme anlamında “.....” deyimini kullanılır.

Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A. Aralarına kara kedi girmek
- B. Başının etini yemek
- C. Bir çuval inciri berbat etmek
- D. Elini sıcak sudan soğuk suya sokmamak
- E. Aralarından su sızmamak

6. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde deyim cümleye uygun değildir?
- Ali ile konuşmuyorlar sanırım aradaki buzları erittiler.
 - Kendimi iyi hissetmiyorum galiba şifayı kaptım.
 - Başı ne zaman sıkışsa ağlayarak annesine koşar.
 - Üniversite hayalleri kuruyordu, sonunda gerçek oldu.
 - Ninniye söylemesi için ona bir sürü dil döktü.
7. "İçini kemiren bu düşünceden kurtulmak istiyordu." **Cümlesindeki deyim** anlamı nedir?
- Hiç sır saklayamamak
 - Kutsal şeyler üzerine yemin etmek
 - Yararı dokunmamak
 - Kendisine bir suçtan dolayı ceza verilmek
 - Bir üzüntünün kendisini rahatsız etmek
8. Aşağıdaki deyimlerin hangisinde "şikâyet etmek" anlamı vardır?
- Feda etmek
 - Gözden çıkarmak
 - Dert Yanmak
 - Başı sıkışmak
 - İç çekmek
9. Aşağıda verilen deyimlerin hangi ikisi yakın anlamlıdır?
- Peşinden koşmak – Eli boş gitmemek
 - Sıkı fıkı olmak – Aralarından su sızmamak
 - Şifayı kapmak – İyi gelmek
 - İçini boşaltmak – Sıkıntıdan patlamak
 - Uykuya dalmak – Hayal kurmak
10. "Dil dökmek", "ilgi çekmek", "iş başa düşmek", "değer vermek" ; **aşağıdakilerden hangisi bu deyimlerden birinin anlamı değildir?**
- Özel ilgi saygı göstermek, kıymet göstermek
 - Karşısındakini inandırmak ya da ona yaranmak için sözler söylemek
 - İlgiyi alakayı üzerinde toplamak
 - Bir işi kendi başına yapmak zorunda kalmak
 - Bir şeyin sağladığı güzelliklerden yararlanmak
11. Para kazanmaya başladıktan sonra, gençliğinde zor zamanlar geçiren annesini yanına aldı. Elini sıcak sudan soğuk suya sokmadı.
Bu parçada geçen altı çizili söz öbeğinin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilemez?
- Onu rahat ettirmek için çabaladı.
 - Hiçbir ev işine el sürdürmedi.
 - Onun sıkıntısız bir şekilde yaşamasını sağladı.
 - Mutlu ve huzurlu bir yaşamı olması için uğraştı.

E. İşinin başına geçmesine yardım etti.

12. Birbirlerini çok seven, birbirlerinden hiç ayrılmayan dostları tanımlamak için “.....” deyimini kullanılır. **Boş bırakılan yere aşağıdakilerden**

hangisi gelmelidir?

- A. Can ciğer olmak
- B. Dostlar başına
- C. Arası açılmak
- D. Hatır sormak
- E. Can atmak

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, cümlede kullanılan deyim **açıklaması yoktur?**

- A. Mehmet kafa dengi biri olduğu için onunla çok iyi anlaştık.
- B. Eğer o işi elde etmek istiyorsan çok uğraşmalı, onun peşinden koşmalısın.
- C. Misafirlige hiç eli boş gitmez, mutlaka ufak tefek de olsa hediye alırdı.
- D. Bildiğim kadarıyla son zamanlarda arkadaşıyla arası limoniydi.
- E. Eşi öldükten sonra yılmadı, ayakta durmaya çalıştı ve mücadele etti.

14. Görülmekte olan şeyin ya da kişinin görülmez olması anlamında (I) “gözden kaybolmak”; her hangi bir güçlkle karşılaşmak anlamında (II) “başı sıkışmak”; ne yapacağına karar verememek anlamında (III) “ele almak”; güzel duruma bir başkasının da kavuşması dilemek anlamında (IV) “dostlar başına”; derin soluk alıp vererek üzüntüsünü dile getirmek anlamında (V) “iç çekmek” deyimini kullanılır.

Yukarıdaki parçada numaralanmış deyimlerden hangisi, kendinden önce verilen açıklamaya **uygun değildir?**

- A. I
- B. II
- C. III
- D. IV
- E. V

15. “Gözden çıkarmak” deyimini hangi anlama gelmektedir?

- A. Bir konuda istekli olmak
- B. Birine kötülük yapmak
- C. Birinin sırrını saklamak
- D. Birine yardım etmek
- E. Bir şeyden vazgeçmek

16. “Dışarı çıkalım ve bu güzel havanın tadını çıkaralım.” Cümlesinde geçen deyimle **anlatılmak istenen nedir?**

- A. Birinin rahat etmesini sağlamak
- B. Israrla birinden bir şey istemek
- C. Tekrar tekrar söylemekten bıkmak
- D. Sağlanan imkânlardan yararlanmak

- E. Gizli tutulan bir şeyi söylemek
17. (I) iyi gün dostu olmak, (II) aralarına kara kedi girmek, (III) kafa dengi olmak (IV) aralarındaki buzlar erimek, (V) bir çuval inciri berbat etmek **deyimlerinden hangi ikisi zıt anlamlıdır?**
- A. I ve II
B. II ve III
C. II ve IV
D. IV ve V
E. I ve IV
18. Herhangi bir şeye sahip olmayı, ya da herhangi bir şeye erişmeyi çok istemek anlamında “.....” deyimini kullanılır. **Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?**
- A. Denk gelmek
B. Ele vermek
C. Can atmak
D. Fedâ etmek
E. Dert yanmak
19. **Aşağıdaki açıklamalardan hangisi, karşısında verilen deyimine uygun değildir?**
- A. Şöhret kazanmak, bulmak: üne kavuşmak
B. Sıkıntı ve derdini söylemek: içini boşaltmak
C. Bir konuyu aydınlatmak: Açıklığa kavuşturmak
D. Birine iyilikte bulunmak: ele vermek
E. Yaramak, uygun olmak: iyi gelmek
20. **Aşağıdaki deyimlerin hangisinde “birine, bir şeye karşı hürmet hissetmek” anlamı vardır?**
- A. Hatır sormak
B. Saygı duymak
C. Düşkün olmak
D. Kafa dengi olmak
E. Hak etmek
21. **Aşağıda verilen deyimlerin hangi ikisi yakın anlamlıdır?**
- A. Fedâ etmek – Gözden çıkarmak
B. Duasını almak – Değer vermek
C. Yakından tanımak – Akıl yürütmek
D. Can atmak – Dil dökmek
E. Teselli etmek – Hatır sormak
22. “Bir iş iyiye giderken yersiz ve yanlış davranışlarla işi bozan insanlar vardır.” **Bu cümlede tanıtılan kişiyi, en iyi anlatan deyim aşağıdakilerden hangisidir?**
- A. Elini sıcak sudan soğuk suya sokmayan

- B. Bir çuval inciri berbat eden
- C. Aynı çatı altında yaşayan
- D. İyi gün dostu olan
- E. Aralarına kara kedi giren

23. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde deyim cümleye uygun değildir?

- A. Futbol ve alışverişle ilgili her şey dikkatimi çeker.
- B. Annemin duasını almadan bir işe başlamam.
- C. O kadar mutluyum ki dert yanmadan duramıyorum.
- D. Kayınvalidesiyle aynı çatı altında yaşıyorlar.
- E. Babası vefat eden Ali'yi teselli etmek çok zor olacak.

24. Aşağıdaki deyimlerin hangisinde “layık olduğu karşılığı almak, elde etmek” anlamı vardır?

- A. Yol açmak
- B. Kilo almak
- C. Fırsat kaçırmak
- D. Zaman geçirmek
- E. Hak etmek

25. “Az kalsın”, “fırsat kaçırmak”, “yol açmak”, “kilo almak”; aşağıdakilerden hangisi bu deyimlerden birinin anlamı değildir?

- A. Bir işin gerçekleşmek üzereyken gerçekleşmemesi
- B. Beslenerek vücudun ağırlığı artmak, şişmanlamak
- C. Elverişli durumdan ya da olaydan yararlanmamak
- D. Bir olayın ya da durumun sebebi olmak
- E. Bir kimseyi, bir şeyi bütün özellikleriyle tanımak

26. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir deyim açıklamasıyla birlikte kullanılmıştır?

- A. Bu aralar çok mutsuzum çünkü her şey ters gidiyor.
- B. Su içsem yarıyor, günden güne kilo alıyorum.
- C. Öğretmenin söylediklerini aklımda tutamadım.
- D. Güneşlenerek ve yüzerek tatilin tadını çıkarıyorum.
- E. İhtiyaç duyduğum ürünleri almak için markete gittim.

27. “Araları limoni olmak” deyimini hangi anlama gelmektedir?

- A. Aralarında bir şey konuşmak
- B. Aralarına kimseyi almamak
- C. Aralarında problem olmamak
- D. Aralarında bir sır olmak
- E. Aralarında bir kırgınlık olmak

28. “Yağmur” cümlesi aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanırsa cümle “bir anda yağın yağmur” anlamı kazanır?

- A. Düştü
- B. Bastırdı
- C. Vurdu
- D. Saldı
- E. Yaktı

29. Evlendikten biraz para biriktirmek istedikleri için bir süreliğine damadın ailesiyle aynı çatı altında yaşamaya karar verdiler.

Bu parçada geçen altı çizili söz öbeğinin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- A. Uzakta
- B. İsteyerek
- C. Beraber
- D. El ele
- E. Göz önünde

30. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde deyim cümleye uygun düşmemiştir?

- A. Konuyu açıklığa kavuşturmak için kitaplara başvurdu.
- B. İlgi çekmek için abartılı saç modelleri yaptırmış.
- C. Annemle tartıştığı için aramız açıldı.
- D. Filmi o kadar hevesli izliyordu ki sıkıntıdan patladı.
- E. İşini bitirdikten sonra gözden kayboldu.

İLETİŞİMSEL YAKLAŞIMLA DEYİM ÖĞRETİMİ DETAYLI DERS PLANI**Grubun;****Yaşı: 18+****Seviyesi: B1****Yapısı:** Öğrenen grubu farklı ülkelerden Türkçe öğrenmek için gelen heterojen bir yetişkin grubudur.**Sayısı:** 15 kişi**Kullanılan Dil Öğretme Yöntemi:** İletişimsel Yaklaşım**Sınıf içi etkileşim:** Öğretmen- Öğrenci, Öğrenci-Öğrenci, Öğrenci-Öğretmen**Ders Süresi:** 90 dk (iki ders saati)**Derse Giriş (Isındırma/Güdüleme Aktivitesi) (15dk)**

Öğretmen sınıfı selamladıktan sonra, öğrencilere kendi ülkelerinin kahvaltı şekillerine ilişkin sorular sorar;

Ülkenizde kahvaltılarda ne gibi yiyecek ve içecekler bulunur?

Farklı ülkelerin kahvaltılarını denediniz mi? Denediyseniz en çok hangisini sevdiniz/sevmediniz?

Cevapları aldıktan sonra, öğretmen öğrencilere farklı ülkelerin kahvaltı türleri ile ilgili videoyu izletir. Video ile ilgili konuştuğuktan sonra öğrencilere **Ülkeden Ülkeye Kahvaltı Keyfi...** adlı bir metin okuyacaklarını söyler.

<https://www.youtube.com/watch?v=7koEUcFh4fs>

Ders Süreci**Kelime Öğretimi, Etkinliği ve Metni Anlama Soruları(45dk)**

Öğretmen öğrencilere “**Ülkeden Ülkeye Kahvaltı Keyfi...**” başlıklı okuma parçasını dağıtır ve onlardan metni okumalarını ardından koyu yazılmış kelimelerin anlamlarını parçaya bakarak çıkarmalarını ister. Öğrenciler anlamları çıkardıktan sonra tahtada öğretmen eşliğinde deyim ve anlam eşleştirme aktivitesi yapılır. Öğretmen deyimleri tahtanın sol tarafına, anlamlarını ise tahtanın sağ tarafına karışık olarak yapıştırır. Öğrenciler aldığı cevaplarla birlikte onları yönlendirerek deyimleri ve anlamlarını eşleştirir. Daha sonra, öğrencilerin anlamları kavradığından emin olan öğretmen öğrencilerin hafıza oyunu etkinliğini yapmalarını ister. Hafıza oyunu etkinliğinde öğrencilerden grup arkadaşlarıyla birlikte deyim ve deyim tanımlarını eşleştirmeleri istenmektedir. Guruptan biri deyim ve tanımları yanlı eşleştirdiğinde kartları kapatır ve sıra diğer kişiye geçer en çok eşleşme yapan kişi oyunu kazanır. Her grup oyunu toplamda 3 kere oynar.

Kelime etkinliği 1

Metin

ÜLKEDEN ÜLKEYE KAHVALTI KEYFİ...

Dünyadan birkaç farklı kahvaltı örneği görmeye ne dersin? Bakalım hangisi sana daha çekici geliyor!



TÜRKİYE'DE KAHVALTI Geleneksel Türkiye mutfağında kahvaltının ayrı bir yeri vardır. Türk kahvaltı sofrasının vazgeçilmez lezzetleri arasında; mis gibi kokan kızarmış ekmeği, beyaz peyniri, sahanda yumurtayı, siyah ve yeşil zeytini sayabiliriz. Sucuk ve pastırmanın ise tadına doyum olmaz. Reçelleri de unutmamak gerekir. Reçelin yanı sıra, bal ve kaymak da kahvaltı sofralarına lezzet katar. Demli çay ise, Türk kahvaltı sofrasını tamamlayan en önemli unsurdur. Ancak küçük bir tavsiye; Türkiye'de bir eve kahvaltıya davet edilerseniz, giderken küçük bir hediye alır **eliniz boş gitmemeniz** ev sahibini mutlu edecektir. Böyle kahvaltı **dostlar başma**. ☺



RUSYA'DA KAHVALTI Rusya'da, Çarlık döneminde olduğu gibi bugün de havyar, lakerda ve balık ürünleri kahvaltı sofralarına lezzet katmaktadır. Ayrıca Rus mutfağında bol baharat kullanılır. Marmelat gibi tatlı çeşitleri ise pek tüketilmemektedir. Güne başlarken kilo almanıza **yol açabilecek** kalorisi yüksek balık, et ve yumurta çeşitlerini tercih eden Rusların "Rus Yumurtası" ve lakerdalı esmer ekmeğ "Wolga-Schnitte" si tüm dünyada ünlüdür.

İSPANYA'DA KAHVALTI Birçok dünya mutfağında kullanılan reçeller, marmelatlar burada **gözden kaybolur**. İspanyol mutfağı çok çeşitli ama özellikle tuzlu lezzetleri bir arada barındırır. Fıme salam, balık, zeytin ve sarımsak ise, Her zaman tüketilir. Kahvaltıda da "Iberia" (zeytinli ekmeğ) ya da "Bocadillocontomate" (domatesli ekmeğ) İspanyol tarzı kahvaltının simgesidir. Bu muhteşem lezzetleri, "Cafeconleche" (sütlü kahve) ve bir fincan "Cortido" (bir çeşit espresso) tamamlar.



İSVİÇRE'DE

Birçok ülkenin kahvaltılarında genellikle sadece tatlıya ya da tuzluya ağırlık vermesinden **dert yaniyorsanız** İsviçre kahvaltısı tam size göre. Mısır gevreği, marmelat, bal ve ekmeğ çeşitlerine peynir ve salam çeşitleri eşlik eder. Tatlı lezzetlerle eşit derecede tuzlu tatlarında bulunduğu kahvaltıda , "AppenzellerCräcker" ve "BündnerFleisch-Schnittli" gibi çeşitler vazgeçilemeyen tatlar arasındadır.

KAHVALTI

FRANSA'DA KAHVALTI. Fransa'da kahvaltı, diğer öğünlere oranla oldukça sadedir. Fransızların kahvaltı sofralarından hiç eksik etmedikleri iki şey vardır: Birbirinden değişik reçel ve ekmeğ çeşitleri... Gevrek kruasan, taze baget ekmeği ya da "paincomlet" (bir çeşit tahıllı ekmeğ) ve Fransız reçel çeşitlerinden son derece lezzetli bir kahvaltı hazırlanabilir. "Caféaulait" (bol sıcak sütlü kahve) ise, Fransızların en çok tercih ettikleri içecektir. Fransa'da kahvaltımızın yanına peynir ya da salam gibi tuzlu yiyecekler istemeniz hiç hoş karşılanmaz, **bir çuval inciri**



berbat etmiş olabilirsiniz.



MACARİSTAN'DA KAHVALTI Lezzetli ve baharatlı yemekleri sevenlerin adeta **hayallerinde kurdukları** gibi olan Macar kahvaltılarında, sıklıkla biber kullanılır. Ayrıca soğan ve sarımsak da Macar mutfağının tamamlayıcı malzemeleridir. "Salamibrot Piroshka" (salamlı ekmeğ) ya da lezziz (Puszta salatalı kepek ekmeği) Macar kahvaltı sofrasının geleneksel tatlarındandır.

Kelime Etkinliği 1

☺ KELİME AVI ☺

B I R C U V A L İ N C İ R İ B E R B A T E T M E K
 M T V V P Y G F B H S M C R R V İ T S S F F E Y W
 O A D S S A O A G P Q C Y O L A C M A K C B C F A
 A J B K Z J Z V R F E O T E N T G N Q L T A R U Y
 E Y T L D R D F E W S R N Q P P W M W E Q J B P M
 V O W J P N E W W I H Z D K D R G H H T N H C O Z
 K S N S İ N N G W E F C U İ U P R İ M Z A D C Q T
 U Y N W P J K R İ E A Y H D N K R X D B P B T F C
 E V S T Z O A N H X P N R S E R İ V U N O Z H E F
 P P Y E D K Y Y U E D F H M H X V M W B T Y D P O
 L M P Z H E B M R E M K T C R J R H C J B Q X Y Y
 E Y X W İ M O V Z G U İ H Z D N U S R M E M X U T
 T C İ P F L L F A F G L G M S E M Q K X O İ R Q X
 H E T B P R M L W S F İ R İ M Y R W W N K N C R A
 A İ G S L R A Y O A B S G A P D K T O N W K A S N
 Y Q O T D C K B F X A F B O A T B F Y S R G N Z İ
 A E Y K E Y İ L K J J K P N J T P O L A L D S F C
 L T Z J D L O T F M S B S T İ L N İ T E N Z P G Q
 K F G K E E K H G B D V O N G X K D N O T M U E L
 U Z H İ B İ E Q D Y H G T U S C T O W T J İ A A B
 R Y J W İ E S B B Z H Z S D S B A V U B U E P K B
 M W F L F P E M Z T A B G İ V K Z E M Q M T Y G N
 A R M W F P J G C P G F P N R A A S J Y N R T U H
 K T J X F R L İ K U L N G Q Z W S O T E A F J Q W
 Y H İ N B D Y K W E E B N P A Y Q L E W D X N Y W

ELİ BOŞ GİTMEK BİR ÇUVAL İNCİRİ BERBAT ETMEK YOL AÇMAK DERTYANMAK
GÖZDEN KAYBOLMAK HAYAL KURMAK

1. ELİ BOŞ GİTMEK
2. BİR ÇUVAL İNCİRİ BERBAT ETMEK
3. YOL AÇMAK
4. DERT YANMAK
5. GÖZDEN KAYBOLMAK
6. HAYAL KURMAK
7. DOSTLAR BAŞINA

Deyimler
Ve
Anlamlarını
Eşleştirelim

1. Neden olmak
2. Bir armağan, hediye götürmemek
3. Sıkıntısını sızlanarak anlatmak
4. Ortadan çekilmek veya görünmez olmak
5. Düzelmede olan bir durumu yanlış davranışlarla bozmak
6. Gerçekleşmesi istenen, özlenen şeyi düşünmek

Metin Anlama Etkinliği

Hafıza oyununun ardından öğrencilerin metni iyi bir şekilde kavrayıp kavramadıklarını ölçmek için öğrencilere çoktan seçmeli sorular verilir ve ikili gruplar halinde çalışmaları istenir. Öğrencilerden soruları okuduktan sonra seçeneklerdeki ülkelerden doğru olanı işaretlemeleri beklenir.

😊 Bilgiyi Okuyalım, Ülkeyi Tahmin Edelim 😊

1. Sahanda yumurtalar, bal, kaymak, çeşitli peynirle ve demli çay. Böyle kahvaltı dostlarbaşına.
 - A. Rusya
 - B. Macaristan
 - C. Türkiye
 - D. Fransa
2. Reçeller, marmelatlar gözden kaybolur. Kahvaltıda daha tuzlu yiyecekler tüketilir.
 - A. Rusya
 - B. İspanya
 - C. Türkiye
 - D. İsviçre
3. Biber, soğan ve sarımsak sıklıkla kullanılır. Baharatlı kahvaltı hayalleri kuranlar için idealdir.
 - A. Macaristan
 - B. İspanya
 - C. Fransa
 - D. Rusya
4. Kahvaltıya bir eve davet edildiyse eliniz boş gitmemelisiniz.
 - A. Fransa
 - B. İsviçre
 - C. Rusya
 - D. Türkiye
5. Sadece tatlıya ya da tuzluya ağırlık verilmesinden dert yaşıyorsanız tam size göre bir kahvaltıdır.
 - A. Türkiye
 - B. İsviçre
 - C. Fransa
 - D. Macaristan

6. Kahvaltıda şişmanlamanıza yok açabilecek yiyecekler tüketilir.
- A. Rusya
 - B. İsviçre
 - C. Macaristan
 - D. İspanya
7. Kahvaltıda peynir, salam gibi tuzlu yiyecekler istediğinizde bir çuval inciri berbat etmiş olursunuz.
- A. İspanya
 - B. Rusya
 - C. Türkiye
 - D. Fransa
8. Zeytinli ya da domatesli ekmek kahvaltının simgesidir.
- A. Türkiye
 - B. İspanya
 - C. Macaristan
 - D. İsviçre

Kelime Etkinliği 2

Cümle Yarışı

Öğretmen öğrencileri iki ayrı grup yapar ve grupların kendilerine bir isim vermeleri ister. Daha sonra onlara aynı deyimlerden ve oluşan bir liste verir. Kâğıtlardaki deyimlere bir dakika bakmalarını ve onlarla ilgili cümle düşünmelerini ister. Kâğıtları verdikten sonra her gruptan iki öğrencinin aynı anda tahtaya gelmesini ve onun söylediği deyim içeren bir cümle yazmasını ister. Cümle yazımını ilk ve doğru bitiren öğrenci grubuna bir puan kazandırır.

Konuşma ve Deyim Kavrama Etkinliği 1 (15 dk)

Öğretmen öğrencilerden bireysel çalışmalarını ister. Dağıtmış olduğu etkinlikteki sorulara ilk önce kendisinin cevap vermesini ve verdiği cevaplar doğrultusunda kendi bölmesine (+), (-) yazmasını ister. Daha sonra tüm sınıf ayağa kalkar ve sınıfta dolaşarak herkese bu soruları sorar, aldığı cevaplara göre arkadaş bölmesine arkadaşlarından birinin ismini yazar.

😊 Soruları Önce Kendimiz Yanıtlayalım Sonra Arkadaşlarına Soralım 😊

	SEN	ARKADAŞLARINDAN BİRİ
KİM BİR EVE MİSAFİR OLARAK GİTTİĞİNDE ELİ BOŞ GİTMEZ?		
KİMERZURUM'DA İLK DEFA SU BÖREĞİ YEDİĞİNDE, DOSTLAR BAŞINA DİYE DÜŞÜNDÜ?		
KİM GECE UYUMADAN ÖNCE HAYAL KURAR?		
KİM KİLO ALMAYA YOL AÇACAK YİYECEKLER YER?		
KİM SÜREKLİ DERSLERİN ZOR OLDUĞUNDAN DERT YANAR?		
KİMİN YAKIN ZAMANDA BİR ÇUVAL İNCİRİ BERBAT ETTİ?		
KİM EVDE TEMİZLİK OLDUĞUNDA HEMEN GÖZDEN KAYBOLUR?		

Deyimi Kavrama ve Konuşma Etkinliği 2 (15)

Öğretmen okuma parçasını anlama etkinliğini yaptıktan sonra öğrencilerden tekrar ikili gruplar oluşturmalarını ister ve onlara eğlenebilecekleri bir test dağıtır. Öğrencilerden testteki soruları birbirlerine sormalarını, en çok hangi seçeneği işaretlediklerini bulmalarını ve işaretledikleri seçeneklere göre testin altında yer alan bilgiyi okumalarını ister.

BİR KAHVALTI OLSAN, HANGİSİ OLURDUN?

1. Kahvaltıda tatlının mı yoksa tuzlunun mu hayalini kurarsın?



A

B

2. Kahvaltıda kilo almaya yol açacak yiyecekler yer misin?



B. EVET

A. HAYIR

A



B

3. Kahvaltıya davet edildiğinde elin boş gider misin yoksa mutlaka hediye alırsın?



B. BALIK

A. BAKLAVA

4. Kahvaltıda en hangisinin olmasını dert edersiniz?

5. Evinize kahvaltıya gelen biri hangi durumda bir çuval inciri berbat etmiş olur?



A. Masa örtüsüne çay ya da kahve dökülmesi

B. Masadaki son muz diliminin yenmesi

6. Hangi kahvaltı dostlar başına?

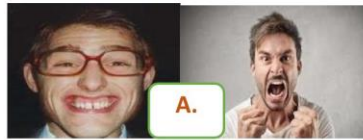


B.

A.

7. Kahvaltı yaparken bir anda masadaki son salamın gözden kaybolduğunu gördün. Nasıl hissedersin?

B.



A.

B'ler çoğunluk taysa



A'lar çoğunluk taysa

Ek 3. Öğrenci İçin Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu görüşme, öğrenenlerin deyim öğretimine yönelik iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanan etkinliklere karşı tutumlarını, onların deyim öğrenme başarılarına katkısı olup olmadığına dair düşüncelerini ve geliştirilen uygulamanın daha etkili olabilmesi için öğrenenlerin tavsiyelerini saptamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Yapılacak araştırma ile ilgili izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan alınmıştır. Bu çalışmada yer almak tamamıyla gönüllülük esasına dayanmaktadır ve katılımcı istediği anda vazgeçebilme hakkına sahiptir. Görüşme yoluyla elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup tamamen gizli kalacaktır. Bütün soruları yanıtlamanız araştırmanın sağlıklı ilerlemesi bakımından önemlidir. Araştırmayla ilgili sorularınız için ertenhasret@gmail.com e-posta adresini kullanabilirsiniz. Sorulara içtenlikle yanıt vereceğinize olan inancımı belirtir,

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hasret Derya Erten Dalak
Hacettepe Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Sorumlu Araştırmacı:

Adı, soyadı: Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler


1. Cinsiyet **Kadın** () **Erkek** ()
2. Yaş:

Bölüm 2: Görüşme Soruları

1. Gerçekleştirilen uygulamalar içinde dikkatinizi çeken etkinlikler var mıdır?
2. Dikkatinizi çeken etkinlikler varsa, nedenleri nelerdir?
3. Yapılan uygulamalar arasında sizi zorlayan etkinlikler var mıdır?
4. Sizi zorlayan etkinlikler varsa, nedenleri nelerdir?
5. Uygulanan etkinliklerin beğenmediğiniz yanları var mıdır?

11. Uygulanan etkinliklerin daha önce deneyimlediğiniz/karşılaştığınız etkinliklerden farklı bulduğunuz yönleri oldu mu?

Ek 4. Etik Kurul İzin Formu



**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**
Rektörlük

16 Ekim 2016


Sayı : 35853172/ 433-3742

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 16.11.2016 tarih ve 649 sayılı yazınız.


Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı öğrencilerinden **Hasret Derya ERTEN DALAK**'ın Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Deyim Öğretimindeki Başarıya Etkisi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 02 Aralık 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı




ASLI GİRİDİR



Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

Ek 5. Orijinallik Raporu

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih: 05.07/2017	
Tez Başlığı / Konusu: <u>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletisimsel</u> <u>Yaklaşımın Değerlendirilmesinde Başarıya Etkisi</u>	
<p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam <u>191</u> sayfalık kısmına ilişkin, <u>04.07/2017</u> tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %<u>3</u>' tür.</p>	
<p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç 	
<p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>	
Gereğini saygılarımla arz ederim.	 05.07.2017 Tarih ve İmza
Adı Soyadı:	<u>Hasret Derya ERTEN DALAK</u>
Öğrenci No:	<u>N14226047</u>
Anabilim Dalı:	<u>Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı</u>
Programı:	<u>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı</u>
Statüsü:	<input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.
DANIŞMAN ONAYI	
UYGUNDUR  Doç. Dr. Narmeye TOPRAK TEBELİ (Unvan, Ad Soyad/İmza)	

Ek 6. Turnitin Benzerlik İndeksi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Deyim Öğretimindeki Başarıya Etkisi			
ORJINALLIK RAPORU			
%3	%2	%1	%1
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	abeb.blogcu.com İnternet Kaynağı		<%1
2	gefad.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı		<%1
3	www.atesnet19.com İnternet Kaynağı		<%1
4	www.asosjournal.com İnternet Kaynağı		<%1
5	kadimdostlar.tr.gg İnternet Kaynağı		<%1
6	pegemdergi.net İnternet Kaynağı		<%1
7	DEMİR, Atilla and SEZEK, Fatih. "İlköğretim sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi genetik ünitesindeki kavram yanılgılarının giderilmesinde grafik materyallerin etkisi", Uludağ Üniversitesi, 2009. Yayın		<%1
8	anadiliegitimi.com		