

**Zenginleştirici Metin ve Görseller
Aracılığıyla Gerçekleştirilen Deyim
ğretiminin İlkokul 4. Sınıf ğrencilerinin
Söz Varlığına Yansımaları**

şeyma ÖZTÜRK

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2023

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ZENGİNLEŞTİRİCİ METİN VE GÖRSELLER ARACILIĞIYLA
GERÇEKLEŞTİRİLEN DEYİM ÖĞRETİMİNİN İLKOKUL 4.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SÖZ VARLIĞINA YANSIMALARI**

Şeyma ÖZTÜRK

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Pınar GİRMEN

Eskişehir, 2023

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Şeyma ÖZTÜRK tarafından hazırlanan **Zenginleştirici Metin ve Görseller Aracılığıyla Gerçekleştirilen Deyim Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Yansımaları** başlıklı bu tez, 23/06/2023 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından seçiniz ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR	
Danışman :	Prof. Dr. Pınar GİRMEN	
Üye :	Doç. Dr. Zeynep KILIÇ	

Prof Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü V.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Zenginleştirici Metin ve Görseller Aracılığıyla Gerçekleştirilen Deyim Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Yansımaları başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

03/ 06/ 2023

Şeyma ÖZTÜRK

Teşekkür

Tez öncesi süreçte ve tez sürecinde daima yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Pınar Girmen'e içten teşekkürlerimi sunarım. Lisans öğrenimimde üzerimde emeği olan tüm lisans hocalarıma ve yüksek lisans derslerinde tanıma fırsatımın olduğu bana büyük katkıları olan tüm değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırmayla ilgili her türlü sorunuma çözüm bulan değerli Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teşekkürü bir borç bilirim. Tezimin başından sonuna kadar desteklerini esirgemeyen okul yönetimine teşekkür ederim.

Tüm öğrenim hayatım boyunca daima yanımda olan tüm başarı ve başarısızlıklarına ortak olan canım anneme teşekkür ederim. Bu süreçte ve öncesinde desteklerini esirgemeyen kardeşime ve anneanneme; sürecin sonunu göremese de daima yanımda olan sevgili dayıma içten teşekkürlerimi sunarım. Pes etsem dâhi yanımda olan bu süreçte beni yalnız bırakmayan destekleyen yol arkadaşım, nişanlıma teşekkürlerimi iletirim.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	vi
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1. Dil.....	11
2.1.1. Ana dil ve ana dili	13
2.1.1.1. Ana dili edinimi	14
2.1.1.2. Ana dili eğitiminin önemi	15
2.2. Söz Varlığı	16
2.2.1. Temel söz varlığı unsurları	17
2.2.1.1. Atasözleri	17
2.2.1.2. İkilemeler	18
2.2.1.3. Deyimler.....	19
2.2.1.4. Diğer unsurlar.....	20
2.3. Deyim Öğretiminin Önemi	21
2.3.1. Deyim öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler	23
2.3.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda deyim	24
2.4. İlgili Araştırmalar	26
2.4.1. Yurt içinde yapılan deyim öğretimi çalışmaları.....	26
2.4.2. Yurt dışında yapılan deyim öğretimi çalışmaları.....	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	35
3. Yöntem.....	35
3.1. Araştırma Deseni	35

3.2. Katılımcılar.....	36
3.2.1. Öğrenciler	37
3.2.2. Aileler	45
3.3. Okul	45
3.3.1. Sınıf ortamı	45
3.4. Veri Toplama Araçları.....	48
3.4.1. Yarı yapılandırılmış görüşme	49
3.4.2. Dokümanlar	49
3.4.2.1. Araştırmacı günlüğü.....	49
3.4.2.2.Öğrenci günlükleri	49
3.4.2.3.Öğrenci ürünleri	50
3.4.2.4.Geçerlik komitesi görüşme kayıtları	50
3.4.3. Yapılandırılmamış gözlem ve video kayıtları.....	50
3.5. Verilerin Toplanması.....	51
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	55
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	56
3.7.1. İnandırıcılık (İç geçerlik).....	57
3.7.2. Aktarılabilirlik (Dış geçerlik)	57
3.7.3. Tutarlılık (Güvenirlik)	58
3.7.4. Dış güvenirlik (Teyit edilebilirlik).....	58
3.8. Araştırmada Etik.....	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	60
4. Bulgular.....	60
4.1. Öğrenme Süreci	60
4.2. Uygulama Sürecinin Öğrenci Ürünlerine Yansımaları	75
4.2.1. Uygulama sürecinin öğrenci ürünlerine yansımaları- öğrenci ürünleri	76
4.2.2. Uygulama sürecinin öğrenci ürünlerine yansımaları- deyimle ilgili öğrenci yaşantıları.....	83
BEŞİNCİ BÖLÜM	87
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	87
5.1. Sonuç	87
5.2. Tartışma	88
5.3. Öneriler.....	91
KAYNAKÇA.....	93

EKLER.....	103
ÖZGEÇMİŞ	111

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Öğrencilerin genel durumu	37
3.2.	Uygulamada kullanılan deyimler, metin türleri ve kullanılan görsel sayıları	51
3.3.	Etkinliklerin uygulama süreci	53
3.4.	Uygulama süreci tarihleri	53
3.5.	Eylem komitesi görüşme takvimi	54

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1.	Araştırmada gerçekleştirilen eylem süreci	36
3.2.	Sınıfın fizikî düzeni	46
3.3	Araştırmada kullanılan veri toplama araçları	48
4.1.	Ana temalar	60
4.2.	Uygulama sürecine ilişkin sınıf ortamından görseller	62
4.3.	Zenginleştirici görsellerdeki deyimlere gelen öğrenci tahminleri-1	64
4.4.	Zenginleştirici görsellerdeki deyimlere gelen öğrenci tahminleri-2	65
4.5.	Zenginleştirici görsellerdeki deyimlere gelen öğrenci tahminleri-3	66
4.6.	Canını almak deyimine ilişkin uygulama sürecinde gösterilen görsel	70
4.7.	Araştırmacı günlüklerinde geçen ve öğrencilerin anlamını merak ettikleri sözcükler	73
4.8.	Uygulama sürecinin öğrenci ürünlerine yansımaları alt temalar ve kategorileri	75
4.9.	Can kulağıyla dinlemek deyimiyile ilgili çizilen öğrenci resmi-1	76
4.10.	Can kulağıyla dinlemek deyimiyile ilgili çizilen öğrenci resmi-2	77
4.11.	Can kulağıyla dinlemek deyimiyile ilgili çizilen öğrenci resmi-3	77
4.12.	Can kulağıyla dinlemek deyimiyile ilgili çizilen öğrenci resmi-4	78
4.13.	Can kulağıyla dinlemek deyimiyile ilgili çizilen öğrenci resmi-5	78

4.14.	Can kulağıyla dinlemek deyimiyle ilgili çizilen yanlış kavramaya ait resim-1	79
4.15.	Can kulağıyla dinlemek deyimiyle ilgili çizilen yanlış kavramaya ait resim-2	79
4.16.	Dünyaya gelmek deyimiyle ilgili Ö7'nin şiiri	81
4.17.	Dünyaya gelmek deyimiyle ilgili Ö12'nin yazdıkları	81
4.18.	Dünyaya gelmek deyimiyle ilgili Ö13'ün şiiri	82
4.19.	Dünyaya gelmek deyimiyle ilgili Ö4'ün yazdıkları	82
4.20.	Ö13'ün can kulağıyla dinlemekle ilgili çizdiği resim	85

Özet

Zenginleştirici Metin ve Görseller Aracılığıyla Gerçekleştirilen Deyim Öğretiminin

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Yansımaları

Şeyma ÖZTÜRK

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Pınar GİRMEN

2023

Amaç: Bu araştırmanın amacı, zenginleştirici metin ve görseller aracılığıyla deyim öğretiminin, öğrenme öğretme sürecine ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin söz varlığına yansımalarını öğrenci ürünü olan resimler ve şiirler aracılığıyla betimlemektir.

Yöntem: Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı merkezde Milli Eğitime bağlı devlet okulunda 2021-2022 yılında öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı günlüklerinden, öğrenci günlüklerinden, gözlemlerden, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmelerinden ve uygulama sürecinde kullanılan video kayıtlarından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bulgular: Zenginleştirici metin ve görsellerin 4.sınıf öğrencilerinin söz varlıklarına yansımalarının araştırıldığı bu çalışmada veri setinden elde edilen bulgular neticesinde iki ana temaya ulaşılmıştır. Bunlardan birincisi öğrenme süreci ana temasıdır. Öğrenme süreci ana temasında; deyim öğretiminde kullanılan zenginleştirilmiş metin ve görsellerin öğrencilerin deyimleri anlama, deyimlerin farkına varma ve söz varlığındaki değişimleri ve gelişimleri incelenmiştir. İkinci ana tema uygulama sürecinin öğrenci ürünlerine yansımalarıdır. Uygulama sürecinin öğrenci ürünlerine yansımaları ana temasında; öğrenci ürünleri, deyimle ilgili öğrenci yaşantıları alt temalarından oluşmaktadır. Deyimle ilgili öğrenci yaşantıları alt temasıyla ilgili “Süreçte öğrenme ve deneyimleme” ile “Önceden bilme ve deneyimleme” kategorileri oluşturulmuştur.

Sonuç ve Öneriler: Bu çalışmada deyim öğretiminde kullanılan zenginleştirici metinler ve görsellerin, öğrencilerin söz varlıklarını geliştirdiği ve deyimleri anlamalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, Söz varlığı, Deyim öğretimi

Abstract

Reflection of Idiom Teaching on Vocabulary Knowledge of Fourth Grade Students in Primary School Through Enriched Text and Images

Şeyma ÖZTÜRK

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Basic Education

Advisor: Prof. Dr. Pınar GİRMEN

2023

Purpose: The aim of this study is to describe the reflections of teaching idioms through enriching texts and visuals on the learning-teaching process and the vocabulary of primary school 4th grade students through student-produced pictures and poems.

Method: In this study, action research, one of the qualitative research designs, was conducted. The study group of the research consists of 4th grade students studying at a state school affiliated to National Education in Ağrı centre in 2021-2022. Researcher diaries, student diaries, observations, semi-structured student interviews and video recordings used during the implementation process were used to collect the data. The data obtained were analysed by content analysis method.

Results: In this study, in which the reflections of enriching texts and visuals on the vocabulary of 4th grade students were investigated, two main themes were reached as a result of the findings obtained from the data set. The first one is the main theme of the learning process. In the main theme of the learning process, the changes and developments of the enriched texts and visuals used in idiom teaching in students' understanding of idioms, awareness of idioms, and changes and developments in vocabulary were examined. The second main theme is the reflections of the implementation process on student products. In the main theme of the reflections of the implementation process on student products; student products, student experiences related to the idiom. The categories of “learning and experiencing in the process” and “knowing and experiencing beforehand” were formed for the sub-theme of student experiences related to the idiom.

Conclusion and Suggestions: In this study, it was concluded that enriching texts and visuals used in idiom teaching improved students' vocabulary and contributed to their understanding of idioms.

Keywords: Turkish teaching, Vocabulary, Idiom teaching

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil, bir milletin ortak kültürel öğelerini oluşturan ve o milletteki kişileri birbirine yakınlaştıran en önemlisi de bir milleti sıradan bir insan yığını olmaktan ayıran önemli bir araçtır (Kavcar, 1987). Aynı zamanda dil, farklı milletlerin ve bu milletlerin içerisindeki bireylerin kendi varlık alanını oluşturmalarını sağlayarak kendilerine ait bir kimlik oluşturmalarına yardımcı olur (Oruç, 2016). Bireylerin dil aracılığıyla bir kimlik oluşturabilmesi için aklından geçen düşünceleri karşı tarafa doğru bir şekilde aktarabilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bireyin dili etkili bir şekilde kullanması sosyal çevresiyle doğru ve sağlıklı bir iletişim kurabilmesine olanak sağlamaktadır.

Dil, iletişim kurma, bireyin kendini ifade edebilmesi gibi süreçlerin yanında kültürü aktarma ve dış dünyayı anlama gibi süreçlerde de etkilidir. Dil aynı zamanda, bireyin kendini geliştirmesini, çevresindeki problemlere çözüm odaklı yaklaşabilmesini, farklı değerler edinebilmesini ve dünyaya farklı farklı perspektiflerden bakabilmesini de etkilemektedir (Güneş, 2011). Bu doğrultuda dil, bireyin yaşamının her alanını etkileyen önemli bir unsurdur.

Çocukluğun ilk yıllarından itibaren çocuğun kelime hazinesi ve dil gelişimi hızla ilerlemeye başlar. Kelime hazinesinin gelişmesi çocuğun çevresiyle olan etkileşimini artırarak dili etkin bir şekilde kullanabilmesine zemin oluşturur. İlerleyen yaşlarda çocuğun çevresiyle olan bu etkileşimini geliştirebilmesi için ana dilinin temel kurallarını ve buna bağlı söz varlığı bilgisine sahip olması önem arz etmektedir (Karadağ, 2019). Bu doğrultuda çocuğun doğduğu ilk sosyal ortam olan aile, söz varlığının ve ana dilinin gelişiminde önemli bir role sahiptir.

Çelik (2015, s.330) ana dili “Bireyin annesi ve yakın çevresinden öğrendiği dil” olarak tanımlamaktadır. Ayverdi (2010) “Kişinin çocukluğunda annesinden, aile ve yakın çevresinden öğrendiği, soyca bağlı olduğu kimselerin dili” şeklinde, ana dili nitelendirir (s.55). Vardar (2007) ana dili, “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” olarak ifade etmektedir (s.17).

Ana dili için yapılan tanımlara bakıldığında ana dili ediniminin ilk olarak ailede başladığı ve içerisinde bulunulan sosyal çevrenin de etkisiyle devam eden bir süreç olduğu ifade edilebilir. Güneyli (2007) ve Sever (2015) ana dilin, çocuğun yaşadığı toplumsal ortamdaki kültürel öğelerin bir ürünü olduğunu belirtmektedir. Çocuğun ana dili aracılığıyla içinde bulunduğu toplumu ve bu toplumun oluşturduğu örf, âdet ve gelenekleri, kısacası kültürel birikimi, algılayıp kavrayabileceğini vurgulamaktadır.

Toplumun bir parçası olan birey, çocukluktan itibaren aile ortamında ve sosyal çevresinde ana diline bir şekilde maruz kalmaktadır. Dil gelişimi anne karnında dinleme aracılığıyla kazanılmaya başlanılan bir beceridir (De Casper ve Spence, 1986; Macwhinney, 2017). Fakat bireyin ana dilindeki temel öğelerin ve kuralların farkına varma süreci ilköğretim döneminde başlamaktadır. Örgün öğretimle birlikte, çocuğun, dili okulda belli bir program ve plan çerçevesinde geliştirilebilir ve zenginleştirilebilir (Özbay ve Melanlıoğlu 2008; Erkan 1999). Özellikle Türkçe dersiyle birlikte bireyin anne karnında başlayan dil serüveni bir program çerçevesinde sistematik olarak okulda sunulmaya başlanmaktadır.

Türkçe öğretiminde amaç temel dil becerilerinin kazandırılmasıdır. Ancak bu becerilerin kazandırılabilmesi için öncelikle bazı ön koşul edinim ve öğrenmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlardan birisi de öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesidir (Budak, 2000). İnsanlar birbirleriyle olan iletişimlerini sözcükler sayesinde sağlamaktadır. Bireyler, duygu, düşünce ve isteklerini edindiği sözcüklerle ifade eder ve bu sözcükler ne kadar çoğalırsa bireyin duygu ve düşünce dünyası da o denli genişler. Dolayısıyla bireyin ana dilini bir iletişim aracı olarak kullanabilmesi için zengin bir söz varlığına sahip olması önemlidir (Apaydın, 2010). Söz varlığının geliştirilmesi dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrenciler sözcükleri doğru anlamlandırabildiklerinde okuduklarını, dinlediklerini, yazdıklarını ve konuştuklarını da anlamaya başlar (Pehlivan, 2003).

Bir dilin söz varlığı yalnızca o dile ait olan ya da olmayan sözcüklerle sınırlı değildir. Aynı zamanda bu sözcüklerle oluşturulmuş deyimler, atasözleri, özdeyişler, terimler ve kalıplaşmış pek çok ifade de bir dilin söz varlığını oluşturan diğer öğelerdir (Aksan, 2006). Dil ve dille bağlantılı olarak söz varlığını oluşturan diğer kavramlara bakıldığında somut işlemler dönemindeki çocuklar için bazı kavramlar soyut kalabilmektedir. Bilişsel olarak somut işlem döneminde yer alan ilköğretim çağındaki çocuklar gözünde canlandırabildikleri durumları daha kolay öğrenebilir. Soyut düşünme becerileri tam olarak gelişmeyen ilköğretim çocuklarının soyut kavramları

anlamlandırabilmesi için soyut kavramların çocuklara gündelik yaşamında yer alan somut olgularla ilişki kurularak öğretilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde soyut kavramları anlamlandıramayan çocuk, bilgiyi ya ezberlemeye çalışmakta ya da ezberlenmesi yönünde teşvik edilmektedir. Bu durum, çocuğun zihinsel gelişimini olumsuz etkileyerek soyut düşünme becerisinin yeterli düzeyde gelişmemesine neden olabilir (Yapıcı, 2004). Dolayısıyla bu dönemdeki çocukların soyut kavramları gündelik yaşantılarıyla ilişkilendirebilmeleri sağlanarak salt ezberin yapılması önlenmelidir.

Söz varlığı içerisinde yer alan çocukların gündelik yaşamlarında ve çevrelerinden duyarak aşına oldukları deyim ve atasözleri soyut ve mecaz anlamı olan kavramlardır. Bu kavramların, somut işlemler döneminde yer alan çocuklar için anlamlandırması oldukça zordur. Çocuk, bir deyim ya da atasözünün içerisindeki kelimeleri parça parça anlamlandırabilse de bu kelimeler bir araya geldiğinde çocuğun zihnindeki parçaların anlamı dışında farklı bir anlam dünyası ortaya çıkabilmektedir. Bunun önüne geçebilmek için yakın çevrede başlayan deyim ve atasözü öğrenme sürecinin planlı ve programlı olarak örgün eğitimde devam etmesi önemlidir. Belli bir plan çerçevesinde deyim ve atasözlerinin kazandırılması ancak Türkçe dersi aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan kazanımlar, dört temel dil becerisi esas alınarak sınıflandırılmıştır. İkinci sınıftan itibaren okuma becerisinin altında "söz varlığı" başlığı eklenerek öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Söz varlığı başlığı altındaki kazanımlar incelendiğinde kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulma, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etme, mecaz, terim ve gerçek anlamlı kelimeleri belirleme, deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını belirleme gibi söz varlığını zenginleştirmeye yönelik kazanımların yer aldığı görülmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde öğretim programında söz varlığı ile ilgili verilen kazanımların öğrencilere ne tür yöntem ve tekniklerle öğretileceğine dair yeterli açıklamaların yer almadığı görülmektedir. Benzer şekilde Türkben (2019) programda belirtilen kazanımların yöntem ve teknik açısından yeterince açık olmadığını belirtmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar içerisinde yer alan deyim öğretimi için farklı ve özel etkinlikler bulunmamakla birlikte diğer kelime etkinliklerinin bir parçası olarak öğretim gerçekleştirilmektedir. Bu etkinlikler genellikle bilgiyi kavratma üzerine değil, daha çok ezberlemeye yöneliktir. Deyimleri anlamlarıyla eşleştirme ve eşleştirdikten sonra cümle içinde kullanma gibi bilgi düzeyindeki etkinlikler aracılığıyla deyim öğretimi gerçekleştirilmektedir (Düzenli,

2011). Oysaki somut işlemler döneminde yer alan öğrenciler için soyut olan kavramların öğretiminde bilgi düzeyinde gerçekleştirilen bu tür etkinlikler öğrencinin deyimleri kavramasını değil, ezberlemesine neden olmaktadır. Ezberlenen bilgi zihinde kısa süreli olarak kalır ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi tam olarak sağlanamamış olur. Fakat deyimlerin bir hikâye ya da metin gibi belli bir bağlam içerisinde verilmesi ve bunun yanında görsellerle desteklenmesi öğrencilerin bilgiyi içselleştirmesine yardımcı olacaktır. Böylelikle öğrenciler öğrendikleri deyimlerin hangi durumlarda kullanılabileceği ve kullanıldıkları cümle ya da metinlerde ne anlam ifade ettiğini kavrayabileceklerdir. Dolayısıyla öğrencilerin anlamlandırmakta güçlük yaşadıkları deyimlerin, diğer kelime öğretimi etkinliklerinden ayrılarak farklı yöntem ve tekniklerle öğretiminin yapılması bilginin kavranması için önem arz etmektedir. Bu sebeple bu araştırma zenginleştirici metin ve görsellerin deyim öğretimine katkısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, zenginleştirici metin ve görseller aracılığıyla deyim öğretiminin, öğrenme öğretme sürecine ve ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin söz varlığına yansımalarını öğrenci ürünü olan resimler ve şiirler aracılığıyla betimlemektir. Bu doğrultuda bu araştırmada iki alt amaç belirlenmiştir:

- Zenginleştirici metin ve görseller kullanılarak gerçekleştirilen deyim öğretiminin öğrenme sürecine yansımaları nasıldır?
- Tema sonu görüşmeler için seçilen deyimleri, öğrenciler, gündelik ve geçmiş yaşantılarıyla nasıl ilişkilendirmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireyler duygu, düşünce, sorun ve ihtiyaçlarını karşı tarafa aktarma gereksiniminde bulunurlar. Önemli olan bu durumların karşı tarafa yalnızca aktarılabilmesi değil aynı zamanda karşı tarafın anlayabileceği şekilde doğru ve anlaşılır olarak aktarılabilmesidir. Bu da ancak zengin bir söz varlığı bilgisiyle mümkündür. Zengin bir söz varlığı bireyin duygu, düşünce vb. durumlarını doğru aktarabilmesini sağlarken hem de karşı tarafın söylediklerinin doğru anlaşılmasına yardımcı olur.

Bireyin okuduklarındaki ve dinlediklerindeki sözcükleri doğru bir şekilde anlamlandırabilmesi de söz varlığıyla ilişkilidir. Söz varlığı zengin bireyler; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini daha etkili kullanabilmektedir (Karatay, 2007).

Söz varlığının zenginleştirilmesi ilk olarak ailede ve çocuğun yakın çevresinde ardından da okulda sistematik ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Zengin bir söz varlığı uyaranların çeşitliliğine bağlıdır. Özellikle okul döneminde okuma yazmanın öğrenilmesiyle birlikte öğrenciler yeni sözcükler öğrenmeye ve bunları metin içerisinde okumaya başlarlar. Metnin anlaşılabilmesi ve metinle ilgili çıkarımların yapılabilmesi için metinde geçen sözcüklerin anlamlarının bilinmesi önemlidir. Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı'nın (2019) amaçlarına bakıldığında öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ve okuduğu, dinlediği metinlerden hareketle söz varlığını zenginleştirmeleri amaçlanmıştır. Söz varlığının zenginleşmesiyle birlikte öğrencilerin dil zevki ve bilincine ulaşacakları bu doğrultuda da duygu, düşünce ve hayal dünyalarının geliştirmelerine olanak sağlanmış olacağı vurgulanmıştır. Ediger (2002) öğrencilerin söz varlıklarını sürekli geliştirmelerinin önemli olduğunu ifade ederek bireylerin doğru bir iletişim kurabilmeleri için dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında zengin söz varlığına sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Çünkü bireyin söz varlığı ne kadar az olursa öğreneceği bilgilerin de sınırlı olacağını vurgulamıştır.

Deyim ve atasözleri söz varlığı içerisinde yer alan ve bir toplumun geçmişini ve kültürel değerlerini yansıtan unsurlardır. Deyimler sadece okulda öğrenilen bir bilgi değildir, çocuklar günlük yaşam içerisinde bir şekilde bu kalıpları çevrelerinden duymakta ve kulak dolgunluğu edinmektedirler. Okulda deyimlerin anlamları, kullanıldıkları durumlarda cümleye ne gibi anlam kazandırdıkları ve hangi durumlarda neyi ifade etmek için kullanıldıkları gibi bilgiler verilerek bu bilgi genişletilmektedir. Fakat Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) deyim öğretimine ilişkin gerekli ve yeterli açıklamaların olmaması zaten soyut ve anlaşılması -ilkokul dönemindeki çocuklar için- güç olan deyim öğrenimini zorlaştırmaktadır.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde geçen deyimler yalnızca tek bir bağlam içerisinde verilmekte ve bazen bu bağlam bir deyim anlaşılabilmesi için yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada ders kitaplarındaki metinlere ek olarak deyimlerin farklı bağlamlarda geçtiği ve aynı anlamda kullanıldığı çeşitli metinler ve görseller sunularak deyim öğretiminin yapılması hedeflenmektedir. Alanyazında deyim öğretimine yönelik yapılan çalışmalarda; Gülcan (2010) gösteri tekniğinin; Varışoğlu, vd. (2014), Mürsel (2009) ve Soylu (2020) karikatür kullanımının; Çevik (2011), Bayraktar ve Yaşar (2003) resim-hikâye yönteminin; Akçay ve Şimşek (2015) drama ve hikâye yönteminin etkililiğini incelemişlerdir. Gerçekleştirilen araştırmalar daha çok yöntem ve

tekniknin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin uygulanan yöntem-tekniklere ait görüşlerini ve öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini incelemeyi hedefleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırmanın alanyazınına ve öğretmenlere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde çalışmanın kavramsal çerçevesine ve çalışmayla ilgili alanyazına yer verilmiştir. Ayrıca yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış ilgili araştırmalar da bu bölümde bulunmaktadır.

2.1. Dil

Dil, kendi içinde bir bütünlük oluşturmuş, birbirine düzenli bir biçimde bağlanarak karşılıklı anlaşmayı sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir (Yılmaz, 2014). Çeşitli öğelerden oluşan dilin en küçük ögesi sestir ve seslerin anlam kazanması için diğer öğelerle bir araya gelmesi gerekmektedir (Güneş, 2013). Tarihin ilk çağlarından itibaren insanlar duygu ve düşüncelerini tanımlayabilmek için belli sesleri bir araya getirerek kendi aralarında bir şifre oluşturmuşlardır. Bu şifreler zamanla dilin temellerini oluşturarak insanların birbirlerini anlamalarına yardımcı olmuştur. Dolayısıyla dilin en temel işlevi insanlar arasındaki iletişimi sağlamaktır. Korkmaz (2007, s. 67) dilin bu yönünü “insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem” olarak ifade etmiştir.

Bir milletin oluşmasında ve çağlar boyunca bireylerin anlaşmasına yardımcı olan dil, doğal bir iletişim aracıdır (Bozpolat, 2015). Doğal bir araç olması, dilin kendine özgü yapısı ve kurallarının dışında kullanılmasını engellemektedir. Dilin her ne kadar dinamik ve devingen bir yapısı olsa da bunlar dilin yapısı ve kuralları çerçevesinde olmak zorundadır. Çünkü dil, her milletin kendi arasında farklı şekillerde yaptığı gizli bir anlaşmadır. Farklı anlaşmalar da her milletin kendine özgü bir dilinin oluşmasını sağlamıştır (Oğuzkan, vd. 2015).

Dil, yalnızca bireylerin anlaşmasını sağlayan bir sistem değildir aynı zamanda bireylerin oluşturduğu toplumunda uyum içerisinde olmasını sağlar. Toplumun uyum içerisinde olabilmesi toplumun bireyi kabul etmesiyle mümkündür. Bu kabulleniş ancak dil ile gerçekleşebilir. Böylelikle birey, dil vasıtasıyla toplumun bir parçası hâline gelmektedir. Kaplan (2002) , dilin duygu ve düşünceleri aktarmada bir aracı olduğunu asıl amacının ortak duygu, düşünce ve değerler birliği oluşturarak toplulukları alelade bir

kitle, bir yığın olmaktan kurtardığını dile getirmektedir. Dil, bir milleti meydana getiren ve o milletin millî kimliğinin oluşmasını sağlayarak birlik ve beraberliği sağlayan önemli bir unsurdur. Bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade ederek sosyalleşmesini ve aynı zamanda toplumun bir ferdi olmasını sağlamaktadır (İlhan, 2012).

Toplumun birlik ve beraberlik içerisinde bir düzen oluşturması da kurallara bağlıdır. Toplum oluşturduğu kuralları dil aracılığıyla gelecek nesillere aktarabilir. Böylelikle oluşturulan bu kuralların devamlılığı sağlanarak o toplumun kültürel değerleri inşa edilmiş olur. Özbay (2006), insanlar arasında iletişimi sağlayan dilin, aynı zamanda duygu, düşünce, inanç, değer yargıları, kültür birikimini anlama ve aktarmada bir araç olarak kullanıldığını belirtmektedir. Aynı zamanda dil, kendiliğinden oluşmayan toplumun kültürel etkileşimleri sonucu süreç içerisinde oluşarak gelişen ve değişen dinamik bir olgudur (Yurdakal, 2020). Kültürel etkileşimlerin sağlanması, kültürün korunması ve aktarılması dil aracılığıyla mümkündür. Dil, kültürün oluşmasında nasıl önemli etkiye sahipse benzer şekilde kültürün aktarılmasında da o denli önemli bir etkiye sahiptir. Toplumun kültürünü oluşturan unsurlar geçmişten gelen deneyimlerdir ve bu deneyimler nesiller boyunca aktarılarak günümüze ulaşır. Yeni gelen her nesil bir önceki neslin deneyimlerinden yola çıkarak kültürünü şekillendirir.

Geçmişten günümüze ulaşan maddî ve manevî kültür varlıkları dil aracılığıyla aktarılmaktadır. Dilin içerisindeki kelimeler, atasözleri, deyimler aracılığıyla önceki nesillerin dünya görüşleri, tecrübeleri, idealleri ve nasıl yaşadıkları hakkında fikir sahibi olunur. Dil, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir köprü görevi görmektedir. Dilin oluşturduğu bu köprü, toplumdaki bireylerin kişiliklerinin, oluşan bu kültürel ortam içerisinde şekillenmesine de yardımcı olmaktadır (Barın ve Demir, 2006) .

Bireyler çevreleriyle etkileşim halindedir. Bu etkileşim bireylerin karşı tarafı anlaması ve karşı tarafa problemini anlatması şeklindedir. Bu etkileşim dil aracılığıyla sürdürülmektedir. Dolayısıyla dil, bireyin sosyal ve bilişsel gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Dil aracılığıyla bireyler bu sosyal becerileri edinip kullanabilmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Sosyal beceriler, küçük yaşlardan itibaren bireyin aile, akranlar ve çevresindeki diğer kişilerle iletişim kurmaya çalışmasıyla kazanılmaktadır. Bu yüzden sosyal becerilerin gelişmesi ne kadar dil ile ilişkiliyse de bir o kadar da içerisinde bulunulan toplumla da ilişkilidir. Çünkü bireylerin dilini belirleyen en önemli faktör içerisinde bulundukları toplumdur. Toplumun en küçük birimi olan ailede de dil ile ilgili temel beceriler öğrenilmektedir.

Dil öğrenme serüveni ilk olarak anne karnında başlamaktadır. Bireyin öğrendiği ve karşılaştığı ilk dil, ana dilidir. Ana dili, bireyi içerisinde bulunduğu toplumun bir parçası haline getirir. Bireyin küçük yaşlardan itibaren çevresini tanıması, olup bitenleri algılaması, farkına varması, yorumlaması, kültürel ve sosyal kimlik edinmesi ana dili aracılığıyla gerçekleşmektedir. Kısacası bireyin ait olduğu milleti ve bu milletin kültürünü özümseyip benimsemesi ana dili sayesinde (Çevik, 2011). Dil aracılığıyla milletler kendi kültür öğelerinin sonraki nesillere aktarılmasını sağlamaktadır. Bu aktarım da ancak eğitim ve ana dil sayesinde gerçekleşmektedir (Güftâ ve Kan, 2011).

2.1.1. Ana dil ve ana dili

Ana dil ve ana dili kavramları gündelik konuşmalarda ve dil eğitimi alanında genellikle birbirinin yerine kullanılan ve karıştırılan kavramlardır (Dolunay, 2013; Sağır, 2007). Bu iki sözcüğün makale, dergi, kitap vb., çoğu kaynakta, birbirinin yerine kullanıldığı gözlenmiştir. Oruç (2016, s.312), “Ana dil” ve “ana dili” kavramları arasında karışıklığa ve yanlış kullanılmaya “ana” sözcüğünün sebep olduğunu ifade etmektedir.

Ana dil kavramının anlamına bakıldığında daha çok başka dillere, lehçelere kaynaklık ederek farklı dil ailelerinin kaynak dili olduğu söylenebilir. Korkmaz (1992, s.8) ana dil kavramını, “Birbirinden anlam, ses ve şekil yapısı bakımından farklılaşan dil ya da lehçelerin, kök bakımından geçmişte bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil” olarak ifade etmektedir. Temel Türkçe Sözlük’te ana dil, “Bir başka dile veya dillere kaynaklık eden dil” şeklinde ifade edilmektedir (Sami, 1991, s. 40). Başka bir kaynakta ana dil kavramı şu şekilde anlatılmıştır: “Kendisinden başka diller türemiş olan kaynak dil: Germen dili İngilizce, Almanca ve İsveççenin ana dili olarak kabul edilir.” (Ayverdi 2010, s. 55). Göğüş (1998, s. 7) ana dil kavramını “Kendisinden birçok diller türemiş olan dil; İtalyan, Fransız, İspanyol dillerinin türediği Latince gibi.” şeklinde açıklamıştır.

“Ana dili” kavramındaki “ana” sözcüğü nedeniyle bazı dil bilimciler bu dilin anne ile etkileşimden öğrenilen dil olduğunu öne sürmüşlerdir. Fakat bu görüşün aksine Otto Jespersen ve diğer birçok dil bilimci “ana dili” ile belirtilmek istenen kavramın “anne” ile bağlantısının olması yanında daha çok çevreden edinilen ve aynı ulus içerisinde ortak dil olarak kullanılan dil olduğunu belirtmişlerdir (Aksan, 1994; Akt. Sinan, 2006). Sağır (2007) “ana dili” ifadesinde yer alan “ana” kavramının niteleyen değil, “dili” kelimesinin tamlayanı olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple ana dili, çocuğun annesinden, babasından ve okula gitmeden önce çevresinden öğrenerek kullandığı bir dil olarak açıklamaktadır. Farklı kaynaklarda ana dili tanımları şu şekilde geçmektedir: “Bireyin çocukluktan

itibaren anne ve yakın çevresinden öğrendiği dil” (TDK, 1988, s. 66). Göğüş, (1998, s.7-8) ana dili, “Bir kimsenin ailesi içinde ve çevresinde ilk öğrendiği, somut ve soyut kavramların karşılığını anlatma olanağı kazandığı dil” olarak tanımlamıştır. Öncül (2000, s.43) ana dili “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil. Aile ocağında kullanılan ve küçükken öğrenilen dil” şeklinde açıklamıştır. Kurudayıoğlu ve Çetin (2015) ana dili kavramı için, bireyin kendini anlatma biçiminin temelini oluşturarak bireyin çevresiyle kurduğu bağı güçlendiren bir unsur olduğunu ifade etmektedirler. Korkmaz (1992, s. 8) ana dili, “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil.” olarak nitelendirmektedir. Kaynaklarda yer alan tanımlarda ana dili için ortak bir görüş birliğine varılmıştır. Bu tanımların neredeyse hepsi farklı kelime ve cümlelerle kurulmuş fakat aynı anlamı ifade etmektedir. Ana dili yalnızca aileden ya da anneden öğrenilen bir dil değildir, bu dilin oluşmasında çevrenin ve hatta içerisinde bulunan ulusun da önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu kavramı oluşturan unsurlar birbiriyle bağlantılı ve bir bütün olan ana dilini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bireyin gelecekteki yaşamında toplumun bir ferdi olabilmesi ve bulunduğu toplumun kültürünü benimseyebilmesi için ana dili eğitimi önem arz etmektedir.

2.1.1.1. Ana dili edinimi

Bireyler, dili, doğuştan kullanmaya hazır olarak dünyaya gelmektedir. Aile ve toplumsal çevrenin etkisinin bulunduğu “ana dili edinimi” kendiliğinden ve her şeye rağmen gerçekleşen bir süreçtir (Demir ve Yapıcı, 2007). Dolayısıyla ana dili ediniminde hem biyolojik hem de çevresel faktörler etkilidir. Dil girdisinin oluşabilmesi işitme aracılığıyla mümkündür ve birey dilin birçok ögesine bu şekilde hâkim olur. Duyu organlarının aktif olarak kullanımının sağlanması ana dilin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bu da bireyin ailesi ve yakın çevresinden yeterli girdiyi almasıyla mümkündür (Erdem, 2021). Çocukların okula başlamadan önce kendini ifade etme ve iletişim becerilerini herhangi bir yönlendirme olmaksızın edinmeleri, bireylerin dil edinme konusunda doğuştan bir yatkınlığının olduğunun bir göstergesidir. Bu durum her yeni doğan bebeğin sahip olduğu bir kapasitedir fakat kendi başına doğuştan gelen dil kapasitesi yeterli değildir (Yule, 2010). Sağlıklı ve sağlam bir bedene nasıl çaba harcayarak ulaşılabiliriyorsa benzer şekilde sağlıklı, akıcı ve güzel bir dile de çaba harcayarak ulaşılabilir. Dil ediniminde de bilinçli bir şekillendirmenin olması için ailenin ve hatta toplumun rolü yadsınamazdır (Çavuşoğlu, 2006). Çocuk, her ne kadar konuşma

yeteneği ve organlarına sahip olsa da konuşma becerisi çocukta taklit yoluyla gelişmektedir (İlhan, 2005). Dolayısıyla ailelerin çocuklarının dil gelişimlerini desteklemek için onlara yardımcı olması, onlarla ilgilenmesi ve onlara rehberlik etmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar da aile yanında büyüyen çocukların dil gelişimlerinin aile dışı kurumlarda koruma altında olan çocuklara göre daha iyi durumda olduğu bulunmuştur. Bu da dil gelişiminde ailenin önemini ortaya koymaktadır (Çiçek, 2002).

Erken yaşlardan itibaren bireyin, içerisinde bulunduğu aile, çevre ve toplumdan öğrendikleri ana dilinin bilinçli olarak geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi dilin etkili ve işlevsel bir iletişim aracı olarak kullanılması bakımından önem arz etmektedir (Türkben, 2018). Ana dili edinimi, bireyin biyolojik olarak sahip olduğu bir kapasite olmakla beraber bu kapasitenin yakın çevre ve ailenin de etkisiyle genişletilmesiyle meydana gelmektedir. Formel eğitimle birlikte bu süreç geliştirilmekte ve bireyin ana dilindeki öğelerin farkına varması sağlanmaktadır.

Ana dili bir süreçtir ve bu süreçte edinim ve öğrenim kavramları birbirinin tamamlayıcısıdır. Bireyin hayatının ilk yıllarında ailenin ve çevrenin de etkisiyle kendiliğinden gelişen bu sürecin gelişip ilerlemesi gerekmektedir. Çünkü toplumun bir ferdî olma yolunda ilerleyen çocuğun çevresi ve dünyası da yaşıyla birlikte büyümektedir. Bu nedenle doğuştan getirilen ve her insanda mevcut olan bu kabiliyet eğitim yoluyla geliştirilmelidir.

2.1.1.2. Ana dili eğitiminin önemi

Aile ortamında oluşup gelişen ana dili, bireyin gelecekteki dilini şekillendirir. Ana dili eğitimi sürecinde bireyin geçmişten o güne dek sahip olduğu dil temel alınır. Bu temelin iyi olması bireyin okuma, yazma ve diğers derslerinde de başarılı olmasına yardımcı olur (Erdem, 2021). Dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri gibi dört temel dil becerisinin tamamının öğretimini içeren ana dili öğretimi, ilkokuldan başlayarak üniversiteye kadar devam etmektedir. Dil eğitiminde asıl amaç, bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesidir. Anlama becerisi okuma ve dinleme; anlatma becerisi konuşma ve yazma alanlarıyla ilişkilidir (Kavcar, vd., 2016).

Bireyin ana diliyle kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesi ve etkili bir iletişimde aktif bir rol alabilmesi için anlama ve anlatma becerilerini işlevsel bir şekilde kullanması gerekmektedir. Anlama ve anlatma becerisi yalnızca bireyin kendini ifade etmesinde ya da etkili bir iletişim kurmasında değil, aynı zamanda içerisinde bulunduğu

toplumun kültürünü ve geçmişini anlamada da etkilidir. Toplumun kültürünü ve geçmişini anlayan bireyler kendi toplumunun geleceğini de şekillendirme fırsatını elde ederler. Anladıklarını gelecek kuşaklara anlatarak kültürün sürekliliğine ve devingenliğine katkı sağlamış olurlar.

Bireyin ana diliyle etkili, açık ve sağlıklı bir iletişim gerçekleştirmesi okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi dört temel becerinin bir bütünlük ve denge içerisinde gelişmesine bağlıdır. Çünkü bir becerinin gelişimi diğer becerinin gelişimini de etkilemektedir. Şöyle ki okuduğunu anlama becerisinin gelişmiş olması bireyin söz varlığını da zenginleştirmektedir. Söz varlığının zenginleşmesi bireyin yazma ve konuşma becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Yıldız vd., 2013). Dolayısıyla ana dilinin etkin öğretimi okuma, yazma, dinleme ve konuşma açısından önemlidir.

Bireyin okuduğunu, dinlediğini anlaması ve dolayısıyla eleştirel bir yaklaşımla da inceleyebilmesi zengin bir söz varlığı ile mümkündür. Eleştirel bakış açısı bireylerin dil ve benlik bilincinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Başarılı ve etkili bir ana dili eğitimi okuma, anlama, konuşma ve yazma alanlarındaki becerileri geliştirmek kadar söz varlığını zenginleştirmede de etkilidir.

2.2. Söz Varlığı

Aynı toplumda yaşayan insanlar birbirleriyle iletişim kurabilmek için kendilerine özgü ses ve bu seslere ait semboller dizisiyle kendi dilini oluşturur ve bunları benimser. Bu şekilde her toplum kendisine özgü anlaşıma şekli olan bu kavramlara dünya görüşleri doğrultusunda anlam kazandırır. Dil ve dildeki kavramlar, onu meydana getiren ve anlam kazandıran topluluğun ihtiyaç ve özelliklerine göre şekil alıp gelişerek değişim gösterir.

Sözcükler, kişilerin yazılı ve sözlü olarak kendilerini ifade edebilmesi, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarabilmesi ve birbirleriyle iletişim kurması için gereklidir. Sosyal yaşamda bireyler çevresindekileri anlayabilmek, duygu ve düşüncelerini anlatabilmek için sözcüklere başvururlar (Karatay, 2007). Birey, anlamak ve anlatmak için yalnızca sözcüklere değil aynı zamanda terimlere, deyimlere ve atasözlerine de ihtiyaç duyar. Deyimler, terimler, atasözleri ve sözcükler bireylerin söz varlıklarını oluşturan öğelerdir. Söz varlığının tanımlarına bakıldığında söz varlığını TDK'nin (2005) "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi." olarak (s.1807), TÜBA Sosyal Bilimler Terimleri Sözlüğü'nün (2011) "Bir dilde kullanılan sözcük, terim, deyim, atasözü gibi sözlüksel birimlerin tümü." (s. 1065) şeklinde tanımladığı görülmüştür.

Anlama ve anlatmanın etkili bir şekilde kullanılabilmesi için de zengin bir söz varlığı gerekmektedir. Söz varlığındaki yetersizlikler, bireyin karşısındakini anlamasına ve hissettiklerini, düşündüklerini anlatmasına engel olan bir sorundur. Kelimeler yalnızca anlama ve anlatma becerilerini değil, aynı zamanda kavramların oluşmasında ve kazanılmasında etkili bir araç olduğu için zihinsel gelişim için de önem teşkil etmektedir (Yaman ve Gülcan, 2009). Söz varlığının gelişmiş ya da kısıtlı olması yalnızca bireylerarası iletişimi etkilememektedir. Aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu toplumun maddî, manevî kültürünü anlamasını da etkilemektedir.

Bir toplumun yaşam biçimi, kültürel öğeleri, gelenek ve görenekleri, sosyal ilişkileri ve inanç sistemi gibi öğeler söz varlığının içerisinde bulunmaktadır. Dolayısıyla bir dilin söz varlığı öğeleri incelendiğinde bir topluma ait olan kültürel yapıları hakkında bilgi sahibi olunabilir (Karataş, 2004; Özbaşı, 2016). Toplumun söz varlığının zengin ve gelişmiş bir yapıda olması o toplumun kültürünün zenginliğinin göstergesidir. Fikirlerin temelini oluşturan sözcükler aynı zamanda bu fikirlerin olgunlaşması ve gelişmesinde de etkilidir. Gelişmiş, üretken fikirler sözcüklerin ürünüdür, bu nedenle dili gelişmiş toplumların sanat, edebiyat, bilim alanında da geliştiği söylenebilir (Pilav, 2008b). Özellikle edebiyat alanındaki gelişmeler zengin bir söz varlığının göstergesidir. Bu alandaki gelişmeler de ancak söz varlığının içerisinde yer alan unsurlarla mümkündür. Bir dilin söz varlığını yalnızca sözlüklerde yer alan kelime ve sözler oluşturmamaktadır. Aynı zamanda kuşaktan kuşağa birikimli bir şekilde aktarılan ikilemeler, deyimler, atasözleri, birleşik kelimeler, sözlükte yer alıp almamasına bakılmaksızın yabancı dillerden alınıp dile yerleşen kelimeler, kalıp sözler vd. öğeler o dilin söz varlığını oluşturan temel unsurlardır (Demir, 2016).

2.2.1. Temel söz varlığı unsurları

2.2.1.1. Atasözleri

Bir toplumun geçmişten bugüne dek gelen deneyimlerini, dünyaya bakış açısını, anlatım gücünü yansıtan ve uzun yıllar boyunca dile yerleşen sözlerdir. Atasözleri değişmeden olduğu gibi nesiller boyunca aktarılabilirdiği gibi değişikliklere uğrayarak da kullanılabilir ya da unutulabilir (Aksan, 2004). Kuşaktan kuşağa aktarılacak günümüze ulaşan atasözleri bütün bir cümle şeklinde olup anonim yapıdadır. Atasözleri önceki kuşakların deneyim ve yargılarını günümüze aktararak yeni kuşaklara yol gösterici bir niteliğe sahiptirler. Kalıplaşmış sözcük öbeklerinden oluşan deyimlerse farklı söz

sanatlarından yararlanarak bir olayı, bir durumu açıklamak ya da betimlemek amacıyla kullanılır. Atasözleri hüküm özelliği taşıırken deyimler bir cümle içerisinde kullanılmadığı müddetçe herhangi bir anlam ifade etmemektedir (Sağlam, 2001).

Bir milletin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak ortaya çıkardıkları atasözleri insanları bir konu hakkında bilgilendirme ya da uyarma amacı taşımaktadır. Atasözlerinin anlamının çarpıcı olması önemlidir. Böylelikle iletilmek istenen mesaj, kalıcı bir davranışa dönüşebilir. Atasözleri bir bilgiyi doğrudan öğretmeyi hedeflemez, iletmek istediği anlamla ilgili bir yaşantı oluşturma amacı gütmektedir. Bu şekilde kişinin karşılaşılabileceği veya içinde bulunduğu durumla ilgili bir yaşantı oluşturulmakta ve doğru seçimleri, doğru davranışları sergilemesinde yardımcı olmaktadır (Güzel ve Karadağ, 2013). Atasözleri, bilgiyi davranışa dönüştüren sözlü kültür ürünleridir. Ana dili eğitiminde bilginin davranışa dönüşmesi son derece önemlidir. Bilgi ve beceri, davranışa dönüştüğü ölçüde yararlı olacaktır (Onan, 2011).

2.2.1.2. İkilemeler

İkilemeler, eş anlamlı, zıt anlamlı, aynı ve yansıma kelimelerin tekrarlanmasıyla oluşmaktadır. Bir durum, duygu ya da herhangi bir olay ifade edilirken bunların daha etkili aktarılabilmesi için ikilemeler kullanılır ve vurgulu bir anlatım gerçekleştirilerek anlatım güçlendirilir. Dilin zenginleştirici unsurlardan biri olan ikilemeler için pek çok tanım yapılmıştır. Hatiboğlu (1981, s.9) “Anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılmasıdır”; Korkmaz (1992) ”Aynı, yakın ya da zıt anlamlı iki ya da daha çok kelimenin tek bir sözcükmüş gibi anlam göstermek amacıyla yan yana gelmesi” (s. 82); Vardar (2007) “Anlama güç katmak amacıyla bir birimi, seslemi yineleme, aralarında benzerlik bulunan birimleri art arda kullanma” (s.119); İmer vd., (2011) “Bir tabanın belirli bir parçasını ya da tamamını yineleyerek, bu tabandan başka ek ve sözcükler türetme süreci” (s. 154) olarak ifade etmişlerdir.

İkilemeler, Türkçenin her döneminde, her lehçesinde belirgin olarak görülmekte; dilin yapı, söz dizimi ve anlambilimi açısından önemli unsurlarını oluşturduğu gibi anadilimizin kendine özgü anlatım yollarının da olduğunu göstermektedir (Aksan, 2005). İkilemelerin biçimsel özellikleri incelendiğinde iki sözcüğün kalıplaşmasıyla oluşan ve anlam olarak tek bir sözcük gibi işlem gören sözcük gruplarıdır. İkilemeler bölünemeyeceği gibi sırası da değiştirilemez. Günlük konuşmalarda herhangi bir anlam

ifade etmeyen bazı kelimeler, ikilemelerin içerisinde kullanıldığında anlam kazanmaktadır (Yastı, 2007).

İletişim sürecinde ikilemeler iletişimin odak noktasını o sözcük grupları üzerine çekmektedir. Böylelikle anlatımı kolaylaştırmakta ve anlatılmak istenenin zihinde kalıcı hâle gelmesini sağlamaktadır (Karadağ, 2019). İkilemeler, anlatıma zenginlik katması, cümlelerde ahenk oluşturması, anlatılmak isteneni kısa ve öz şekilde ifade ederek anlamayı, anlatmayı kolaylaştırması gibi pek çok farklı sebepten dolayı dilimize zenginlik kazandıran önemli söz varlığı unsurlarından birisidir.

2.2.1.3. Deyimler

Düşünme ve kendini ifade etme aracı olan kelimeler, söz varlığını temsil etmektedir. Bireyin anlama ve anlatma becerisi üzerinde etkili olan söz varlığında yalnızca kelimeler değil aynı zamanda kelime grupları, kalıplaşmış ifadeler de yer almaktadır. Kalıplaşmış ifadeler içerisinde yer alan deyimler, bir milletin kültürünü geçmişten geleceğe taşıma görevini üstlenmektedir (Demir Atalay, 2018).

Bir dilin söz varlığını oluşturan önemli ögeler olan deyimler; ait olduğu milletin kültürel özelliklerini ve değerlerini yansıtan dilsel ögelerdir. Deyim kavramına ilişkin alanyazında birçok tanım yapılmıştır. Püsküllüoğlu (1994, s. 57) “Bir tür sözlüksel birim oluşturan anlam birim toplaşması; genellikle öz anlamından az çok ayrı bir anlam içeren kalıplaşmış söz” şeklinde deyimî ifade etmiştir. Topaloğlu (1989, s. 55) deyimî; “Çekici bir anlatım özelliği taşıyan, genellikle gerçek anlamından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış kelime öbeği” olarak tanımlamıştır. Korkmaz (1992, s. 43) ise "Gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan ve çekici bir anlatım özelliğine sahip olan kelime öbeği" biçiminde bir tanımlama yapmaktadır. Hengirmen (1999, s.116) deyimî tanımını “Genellikle gerçek anlamının dışında kullanılan, anlatımı daha güzel ve etkili yapan, toplum tarafından ortak olarak benimsenen kalıplaşmış söz” olarak belirtmiştir. Bu tanımlarda ortak olarak vurgulanan ve dikkat çeken özelliklerden biri, deyimlerin gerçek anlamından farklı bir anlam taşımasıdır. Dolayısıyla bu da deyimlerin etkili ve dikkat çekici bir anlatımının olması sağlamaktadır. Vurgulanan bir diğer özellik, deyimlerin biçimsel özelliği olan kalıplaşmış söz öbekleri şeklinde olmasıdır.

Toplum tarafından benimsenerek dile yerleşmiş ve kalıplaşmış söz gruplarından oluşan deyimler; farklı söz sanatlarından yararlanarak bir olayı ya da durumu anlatmak için kullanılmaktadır (Sağlam, 2001). Konuşulan konuların anlaşılmasını kolaylaştırmasının yanında anlama da canlılık katmaktadır. Çoğu zaman uzun uzadıya

konusularak ifade edilemeyecek fikirleri tek bir kelime ya da kelime öbeğiyle dile getirilmesini sağlamaktadır (Gündüzalp, 2004). Deyimler bu yapısıyla dilin ifade gücünü artırarak anlamı zenginleştirir. Bu anlam zenginliği aracılığıyla ifade edilmek istenenler karşı tarafa etkili bir şekilde yansıtılır (Pala, 2005).

Az sözle çok şey ifade edebilmek amacıyla kullanılan deyimler, bir kavramı, bazen bir kelimeyle bazen de bir kelime öbeğiyle anlatabilir. Örneğin; birisini “sinirlendirmek” anlamında kullanılan “damarına basmak” deyimidir. Deyimler aynı zamanda bir milletin kültürel unsurlarına ait izleri de yansıtır. “Ortadan kaybolmak” anlamında kullanılan “kırklara karışmak” deyimini inançların; “yüz görümlüğü, tuz etmek hakkı, sofrası açık” deyimlerinde gelenek ve göreneklerin izlerine rastlanmaktadır (Karahana, 1994, s.158; akt. Ünal, 2010, s.107). Bir toplumun milli ve manevi değerleri, gelenek-görenekleri, sosyal yapısı ve yaşayış biçimine dair izlerini deyimler aracılığıyla ulaşmak mümkündür. Bu nedenle yetişmekte olan neslin milli ve manevi benlik bilincine dair farkındalıklarının oluşabilmesi, yaşadıkları toplumun bir üyesi olabilmeleri ve toplumla çatışma içinde değil, uyum içinde yaşayabilmeleri için deyim öğretiminin önemi yadsınamaz bir gerçektir.

2.2.1.4. Diğer unsurlar

Kalıplaşmış sözler, yabancı çeviri sözcükler ve terimler diğer söz varlığı unsurları içerisinde yer almaktadır. Her dil kendi içinde, kendi dilbilgisi özelliklerini, dilsel birikimini ve o dili konuşan kişilerin kültürel yapısına uygun düşünce yapısını, dünyayı nasıl algıladıklarına dair izlere rastlanabilen söz gruplarını barındırmaktadır. Bu söz gruplarına kalıplaşmış söz grupları denmektedir. Bunlar bir dili öteki dillerden ayırarak o dile canlılık kazandıran kısa ve öz söyleyiş özellikleri olan yapılardır (Kara ve Memiş, 2015). Kalıplaşmış söz grupları bir toplumda iletişim esnasında kullanılması âdet olan sözlerdir. Günlük hayatta farklı durumlarda; tanışma, selamlaşma, birini tebrik ederken kullanılan dilek ve temennilerde kullanılmaktadır (Aksan, 2004, s.34). Dolayısıyla kalıplaşmış sözler bir toplumun kültürel ve manevi unsurlarını yansıtarak o toplumun kültürel değerlerinin anlaşılmasını sağlamaktadır.

Bir dilin kültür ve medeniyet olarak gelişmişliğinin bir göstergesi olan terimler, dilin diğer kelimelerinden yapı ve anlam olarak da farklıdır. Terimler bir dilde farklı alanlar dâhil özellikle bilim ve sanat alanlarının bel kemiği konumundadır (Pilav, 2008a). Korkmaz (1992, s.149) terimi “Bilim, teknik, sanat, spor, zanaat gibi çeşitli uzmanlık alanlarının kavramlarına verilen sınırlı ve özel anlamdaki ad: radyo, televizyon,

bilgisayar, dil bilimi, yüklem, benzeşme, özgül ağırlık, dörtgen, atardamar, yer çekimi vb.” olarak tanımlamıştır. Parlatır vd. (1998, s. 2198) benzer şekilde terimi “Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime, ıstılah.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Çeviri sözcükler diller arasındaki etkileşimlerde geniş bir yer tutmaktadır. Hatta diğer dillerle etkileşimde bulunulan dilin yalnızca sözcüklerini değil aynı zamanda o dilin kurallarını da alabilmektedir. Uygur döneminden İslamiyet’in kabulüne ve Tanzimat sonrası döneme kadar Türkçeye pek çok çeviri öge aktarılmıştır (Aksan, 2004). Çeviri sözcükler diller arası etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu etkileşimin dili etkilediği kadar dil yoluyla aktarılan kültürel öğelerin de o topluma aktarılmasını sağladığı söylenebilir. Söz varlığını oluşturan tüm öğeler yalnızca kültürel etkileşimin sağlanmasında değil aynı zamanda dil öğretiminde ve söz varlığının gelişiminde de oldukça önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir.

2.3. Deyim Öğretiminin Önemi

Bir dilin mekanik olmayan kültürel öğelerinin yer aldığı kısmını deyimler oluşturmaktadır. Deyimler önemli bir kültürel aktarım aracıdır (Bağcı, 2010). Formel ya da informal yollarla konuşulan dildeki çeşitli ve yaşayan yönler, bireye bir şekilde temas etmektedir. Örneğin, birey aile ve yakın çevresinin aracılığıyla bazı deyimlere okula gelmeden önce kulak dolgunluğu kazanır. Okulla birlikte sistematik ve planlı bir program çerçevesinde deyim öğretimi başlayarak bireyin zihninde yer edinmeye başlamaktadır (Barutçu ve Açık, 2018). Çocuklar, deyimleri okulda, ailede ve sosyal çevresinde sürekli olarak kullanmakta ve dolayısıyla da bir şekilde öğrenmektedir. Çocuklar, deyimleri öğrenirken bir yandan da içerisinde bulundukları toplumun değer yargılarını, inanışlarını ve geleneklerini de anlamlandırmaktadır. (Keklik, 2015).

Bireylerin ulusal kimliğinin korunması ve ulus bilincinin oluşması için deyim öğretiminin önemli bir yeri vardır (Bağcı, 2010). Bireyin ait olduğu toplumun bir parçası olan ve kültürel öğelerini yansıtan deyimlerin küçük yaşlardan itibaren kavranması, millî benlik bilincinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Deyimler, aynı zamanda bireyin söz varlığını geliştirerek ifadelerinin zenginleşmesine de katkıda bulunur. Böylelikle birey, hem toplumun geçmişten bugüne taşıdığı değerleri ve kültürel unsurları tanıyarak yaşadığı toplumla olan bağına güçlendirir. Hem de zengin ifade gücüyle gelecek nesillere geniş bir kültür aktarımı yaparak toplumun sürekliliğinin sağlanmasına katkıda bulunur. Lüle Mert (2009) deyimlerin bireylerin millî bilinçlerinin yer edinmesinde ve millî

varlıklarının sürdürülmesinde önemli olduğu kadar dilsel ve bilişsel gelişiminde de önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir.

Okuma ve anlama alanlarında gerçekleştirilen etkinlikler, öğretim aşamasında önem arz etmektedir. Okuma ve anlamanın diğer disiplinlerle olan ilişkisi ele alındığında bu becerilerin öğrenmenin temelini oluşturduğu görülmektedir. Okuma becerisi gelişmemiş, okuduğunu anlayamayan bireylerde başarılı bir öğrenmenin gerçekleştiği söylenemez (Boyacı Altınay, 2022). Öğrenmenin gerçekleştiği durumlar da bireylerin anladıklarını anlatmasıyla anlaşılır. Anlama ve anlatmanın esas temeli ise zengin bir söz varlığına sahip olmaktır. Bir metin okunurken içerisinde ne kadar çok anlamı bilinmeyen kelimeler, söz öbekleri ve sözcükler varsa metnin anlaşılması ve okunulanların karşı tarafa aktarılması da o kadar zorlaşmaktadır. Karatay (2007) anlama ve anlatma becerilerinin söz varlığıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bireyin söz varlığını oluşturan kelimeler, atasözleri, deyimler ve deyişlerin zengin ya da zayıf olması anlama ve anlatma becerilerini etkilediğini belirtmektedir. Bireylerin zengin bir söz varlığından ve bunu oluşturan öğelerden mahrum olmaları hem kendilerini hem de düşüncelerini yalnızca sözlü olarak ifade etmelerini değil aynı zamanda yazılı olarak ifade etmelerini de zorlaştırmaktadır. Bu da bireylerin günlük yaşamdaki iletişiminin yanı sıra okul başarısını da olumsuz olarak etkilemektedir (Kutlu, 2006).

Zengin bir söz varlığına sahip olmanın anlama ve anlatma becerilerini geliştirme, iletişimi güçlendirme gibi faydaları bulunmaktadır. Söz varlığı unsurlarından olan deyimler ise bireyin, kendini yazılı ve sözlü olarak iyi ifade etmesini ve hayal dünyasını zenginleştirmektedir. Geçtiği metinlerde ya da anlatımlarda soyut ve mecaz anlamı sayesinde bulunduğu bağlama canlılık ve içtenlik kazandırmaktadır (Bulut, 2013). Gündelik yaşamda kullanılan deyimler bireylerarası iletişimde anlatılmak istenen durumun daha etkili ve dinamik bir yapıda anlatılmasına olanak sağlamaktadır. Yazılı ve sözlü ifadelere canlılık katarak anlatılmak istenenin anlamını güçlendirmektedir. Öte yandan deyimler, soyut ve mecaz yapılarından kaynaklı somut işlemler dönemindeki çocuklar için anlamlandırması oldukça güç kavramlardan biridir. Somut işlemler dönemindeki çocuklar tersine çevirme, gruplama, benmerkezci görüşten uzaklaşma ve karmaşık problemleri çözebilme gibi bilişsel özelliklere sahiptir. Her ne kadar karmaşık problemleri çözebilseler de düşünme süreçleri daha çok gözlemleyebildikleri somut olaylara yöneliktir. Soyut problemleri çözemez, soyut kavram ve deyimleri de çevresindekileri model alarak kullanabilmelerine rağmen açıklayamazlar. Bu nedenle bunların somut yollarla açıklanması gereklidir (Senemoğlu, 2020). Mecaz ve soyut

anlama gelen deyimlerin öğretimi diğer söz varlıklarının öğretimine göre daha dikkatli davranılması gereken bir konudur. Öğrencilerin soyut ve mecaz anlama gelen dil öğelerini de söz varlıklarına aktarabilmeleri için öğretmenler, çeşitli yöntemler ve etkinlikler kullanmalıdır (Düzenli, 2011).

2.3.1. Deyim öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler

Öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin bilişsel, dilsel ve sosyal özelliklerinin farklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle öğretmenler uygulayacakları yönteme karar verirken her öğrencinin bu bireysel özelliklerini göz önüne alarak öğrencilerin öğrenme stillerine en uygun olabilecek yöntemi seçmelidir. Buna ilişkin Başaran (2004) okullarda öğrencilerin başarılı ve uyumlu olabilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme stillerine ve zihinsel özelliklerine göre hazırlanacak olan öğretim programlarının bilginin içselleştirilmesi için gerekli olduğunu belirtmektedir.

Düz anlatım yöntemi deyimleri ve anlamlarını kavramada yetersiz kalmaktadır. Öğretim sürecinde kullanılan geleneksel anlatım yöntemleri anlamlı bilgiler oluşturmamakta ve yalnızca deyimın ezberlenip kısa süreli belleğe aktarılmasına neden olmaktadır (Mete, 2014). Geleneksel ve düz anlatım yoluyla gerçekleştirilen öğretimler öğrencilerin yaşantılarında kalıcı ve anlamlı olmamaktadır. Karatay (2007) öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları kelimelerin öğretimine öncelik verilmesinin aktif söz varlıklarına aktarılmasına yardımcı olacağını belirtmektedir. Aynı zamanda öğretme sürecinde öğrenilen kelimelerin metinler ve etkinlikler aracılığıyla tekrar edilmesinin kelimeyi öğrenmedeki kalıcılığını artıracığına da dikkat çekmektedir. Cooper (1998) deyim öğretiminde, yalnızca dilsel alıştırmalarla sınırlı bir planın etkili olmadığı öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eden çeşitli aktiviteleri içeren bir öğretim planının faydalı olduğuna değinmektedir. Bu bağlamda deyim öğretiminde; deyimleri ve mecazi konuşmaları tartışma, deyimleri öğretmek için televizyon programlarından faydalanma, deyimlerin mecazi ve gerçek anlamları arasındaki zıtlığı göstermek için örnek resimler gösterme, çizgi romanlar ve çizgi filmlerden faydalanma, deyimleri mantıklı bir şekilde seçerek deyimleri tematik kategorilere ayırma, deyimlerle hikâye tamamlama alıştırmaları, deyimlerin anlamlarını canlandırma, deyimlerle ilgili masa oyunu geliştirme, deyimlerle ilgili şarkılar oluşturma, çeşitli deyimlerin kullanıldığı sosyal durumlardan örnekler sunma, öğrencilerin ebeveynleri ve yaşlı akrabalarıyla görüşerek

en sevdikleri deyim ve atasözlerinin neler olduğunu öğrenerek kendi sözlüklerini oluşturmalarını sağlama gibi aktivitelerin kullanılabileceğini belirtmektedir.

Deyim öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve aktiviteler öğrencilerde anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Sosyal ilişkileri ve gündelik yaşama dair izleri taşıyan kavram karikatürleriyle gerçekleşen deyim öğretimi gündelik yaşam içerisinde geçen iki veya daha fazla kişinin konuşmalarının konuşma balonlarıyla aktarılmasıyla gerçekleşmektedir (Varışoğlu vd., 2014). Kavram karikatürleriyle gerçekleşen deyim öğretiminde öğrenci deyimi hem görselleştirerek öğrenmekte hem de örnek bir sosyal ilişki üzerinden deyimi kavramaya çalışmaktadır. Çevik ve Tosunoğlu'nun (2020) resim ve hikâyelerden yararlanarak gerçekleştirdikleri deyim öğretiminde hikâyelerde yer alan deyimleri ifade eden resimler kullanarak deyim öğretimini gerçekleştirmişlerdir. Böylelikle soyut anlama gelen deyimlerin somutlaştırılması ve öğrencilerin zihninde anlamlı bir bütün oluşturulması sağlanmıştır. Resim-hikâye tekniğinin öğretim sürecinde kelime öğretiminde kullanılan bulmaca çözme, cümle tamamlama, boşluk doldurma gibi teknikleri de kullanarak deyim ve atasözü öğretimini gerçekleştirmişlerdir. Resim ve hikâye tekniği bir hikâyeye yerleştirilmiş olan deyim ve atasözlerinin hem resimler üzerinden hem de hikâyeler üzerinden öğretilmesini temel almaktadır. Teknik içerisinde kullanılan boşluk doldurma, cümle tamamlama gibi etkinlikler farklı öğrenme stillerine hitap etmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, sınıfındaki öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme stillerini belirleyebilir. Buna yönelik olarak farklı yöntem ve teknikleri birleştirip sentezleyerek birden fazla öğrenme şekline dönük etkinlikler oluşturarak anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanabilir.

2.3.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda deyim

Toplumun felsefesini yansıtan ve kültürün manevi bir parçası olan deyimler, dilin anlatımını çeşitlendirip zenginleştirmekle birlikte kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını da sağlamaktadır. Genç kuşakların kültürel değerlerinin ve kültürel miraslarının ne olduğu konusunda fikir edinmeleri ve en önemlisi bilinç geliştirebilmeleri gereklidir. Bu da ancak planlı ve programlı bir şekilde ana dili eğitiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersleri aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2009). Kültürel değerlerin aktarılmasında önemli bir role sahip olan Türkçe derslerinde deyimler ve diğer söz varlığı unsurları aracılığıyla bu aktarım gerçekleşmektedir. Hazırlanacak olan plan ve programın kültürel değerlerin, milli bilincin ve ana dili

bilincinin aktarılmasındaki rolü göz önüne alındığında planların özenle hazırlanması gerekmektedir (Bulut, 2013).

Türkçe dersiyle birlikte sistematik bir şekilde sunulan ana dili eğitiminin asıl hedefi öğrencilerin kendi toplumlarının kültürel özellik ve değerlerini benimsetmenin yanı sıra öğrencilerin dili etkili bir şekilde kullanmasını sağlamaktır. Dili etkili bir şekilde kullanabilmek için yeni kavramların öğrenilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Türkçe derslerinde gerçekleşen sözcük öğretimi hem kavram gelişimini desteklemekte hem de dili etkin bir şekilde kullanabilmeyi sağlamaktadır. Calp'e (2007) göre çocuğun sözcük dağarcığının gelişmiş olması aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimini de etkilemektedir. Çocuğun başkalarıyla iletişim kurabilmesinin ve toplumda etkin rol alabilmesinin sözcük dağarcığının zenginliğine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Söylenmek istenilenlerin sözcük yetersizliği nedeniyle söylenememesinin, sorunun aktarılamamasının çocuğu hayal kırıklığına uğratabileceğini belirtmektedir (Akt. Karadüz ve Yıldırım, 2011). Yıldız (2003) çocukların Türkçeye yeteri kadar hâkim olamadıklarında farklı derslerde de sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Türkçe dersini hem ana bir ders hem de diğer derslerin anlaşılmasında araç bir ders olarak görmektedir. Türkçe dersi yalnızca akademik beceriler olan akıcı okuma, okuduğunu anlama, anladıklarını sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, zengin söz varlığı gibi alanlarda başarılı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Dil evreni genişlemiş ve düşünme becerileri de buna bağlı gelişerek ilerleyen bireylerin yetiştirilmesini de hedeflemektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezli yaklaşım esas alınarak oluşturulmuş; okuma, dinleme/izleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi üzerine inşa edilmiştir. 2019 programında kazanımlara bakıldığında okuma becerisi altında sınıf düzeylerine göre farklılaşan alt beceri alanlarının olduğu görülmektedir. 1. sınıf düzeyinde, okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama; 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde 1. sınıftan farklı olarak söz varlığı alanı eklenmiştir. Programa göre, öğrencilerin ilk sınıfta okuma hazırlıklarını tamamlayıp akıcı okuma ve okuduğunu anlama evresine geçmeleri beklenmektedir. Ardından ilerleyen sınıf düzeylerinde söz varlığı bilgisinin geliştirilmesi gerektiği uygun görülmüştür.

Söz varlığı alanındaki kazanımlar incelendiğinde 2. ve 3. sınıf düzeyinde anlamı bilinmeyen kelimelerin görsel/görsellerden hareketle anlamını tahmin etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında kazanım açıklaması olarak resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları, 3. sınıftan itibaren deyim ve atasözleri sözlüğü gibi araçlardan yararlanılabileceğine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. 4. sınıf düzeyinde bağlamdan

hareketle bilinmeyen kelimelerin anlamlarının tahmin etmeleri; deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısının kavranması gerektiği ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin söz varlığı ve bununla ilişkili olarak deyim-atasözü öğretimine yönelik nasıl bir yöntem izleyeceği, hangi etkinliklerle bunu gerçekleştireceği açık bir şekilde ifade edilmemiştir.

Türkçe ders kitabında deyimlerle ilgili yer alan etkinliklerde deyimın metin içerisinde geçtiği bağlama bakarak anlamını tahmin etme ve bu deyimle ilgili cümle kurmaya yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Bu nedenle deyim öğretimi için kitapta yer alan etkinlikler öğrencilerin deyimleri günlük yaşamlarına aktararak anlatımlarını çeşitlendirmelerini sağlayacak düzeyde değildir. Demir ve Melanlıoğlu (2011) benzer şekilde 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da deyimlerin hangi yöntem ve tekniklerle öğretileceğine ilişkin net bir ifadenin olmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin deyimleri ve deyimlerin anlamını bilme, uygun durumlarda kullanabilmenin formel öğretimde planlı öğretiminin gerçekleşmediğini vurgulamışlardır.

Deyim öğretimiyle ilgili programda ve kazanımlarda yeterli açıklamaların, yöntem ve tekniklerin açık bir şekilde ifade edilmemesi, hangi sınıf düzeyinde hangi deyimlerin öğretileceğine ilişkin gerekli bilgilerin yer almaması ve etkinliklerin içeriğine ilişkin bir kılavuzun bulunmaması deyim öğretiminde karşılaşılan belli başlı problemlerdir. Yaman ve Gülcan (2009) deyim öğretiminde daha çok geleneksel yöntemlerin uygulanmaya devam ettiğini belirtmiştir. Mecaz ve soyut anlamları gereği deyimlerin öğretiminde geleneksel yöntemler öğrencilerin deyimleri gündelik yaşamlarına aktarabilmeleri ve kullanabilmeleri için yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden deyim öğretiminde somutlaştırmaya yönelik etkinliklerin, yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında deyim öğretim çalışmaları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt içinde yapılan deyim öğretimi çalışmaları

Bayraktar ve Yaşar (2003) gerçekleştirdikleri “İlköğretim I. Kademe V. Sınıfta Deyim Öğretimine İlişkin Uygulamalar ve Deyim Öğretimine Yeni Bir Yaklaşım” isimli araştırmada deyim öğretiminde resim ve hikâyelerin etkililiğini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen bu

çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Her iki gruba farklı yöntemler uygulanmıştır. Deney grubuna resim-hikâye yöntemiyle deyim öğretimi yapılmış, kontrol grubuna sadece deyim anlamı verilerek deyim öğretimi yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları resim-hikâye yönteminin uygulandığı grubun diğer gruba göre deyimleri anlamlandırmada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İpek ve Bilgin'in (2007) tarama modeli kullandığı "İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi" adlı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişiminde sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda sosyoekonomik düzeyi farklı olan yedi farklı ilkokulda; birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine "Peabody Resim - Kelime Testi" uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında sosyoekonomik düzeyi ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimlerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun haricinde cinsiyet faktörünün kelime dağarcığı gelişiminde etkili olmadığı görülmüştür.

Mürsel (2009) "Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Karikatürün Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin deyim ve atasözlerinin anlamlarını kavramada karikatürlerin etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Deneysel model kullanılan bu çalışmada kontrol ve deney gruplarında deyim ve atasözü öğretiminde aynı metinler kullanılmıştır. Ancak kontrol grubunda geleneksel yöntem uygulanarak öğretim çalışmaları yürütülürken deney grubunda bu metinler karikatürlerle desteklenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında atasözü ve deyimlerin öğretiminde karikatür kullanılan deney grubunun deyim ve atasözlerinin anlamlarını daha iyi kavradıkları başarı testiyle ortaya konmuştur.

Gülcan (2010) "Deyim Öğretiminde Gösteri Tekniğinin Etkililiği" adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe yedinci sınıftaki öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme amacıyla deyim öğretiminde kullanılan gösteri tekniğinin etkililiğini araştırmıştır. Deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada deney grubuna gösteri yöntemi ile kontrol grubuna ders kitabında yer alan etkinliklerle deyim öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Eğilmez'in (2010) "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı" isimli doktora tezinde, farklı sosyoekonomik düzeydeki dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığı unsurlarını ve Türkçe ders kitabında yer alan söz

varlığı unsurlarının dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ikilemeler, deyimler ve atasözleri gibi farklı söz varlığı unsurlarıyla birlikte ders kitabında yer alan farklı sözcükler, sıklık ve yaygınlıklarına göre listelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyoekonomik düzey arttıkça söz varlığı bilgisi artmakta iken deyim ve atasözü kullanımı bağlamında bakıldığında alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitabında ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ilk 100 sözcüğün toplam sözcük sayısının yarısını oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin sözcük seçimlerinin yüksek oranda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirel İşbulan'ın (2010) “7. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Deyimlerin Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkililiği” başlıklı yüksek lisans tezinde ders ve çalışma kitabındaki deyim etkinliklerinin ve araştırmacı tarafından hazırlanan deyim etkinliklerinin deyim öğretimindeki etkililiklerini karşılaştırılmak amaçlanmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Bu bağlamda deney grubuna araştırmacının farklı yöntem ve tekniklerle hazırlamış olduğu deyim etkinlikleri, kontrol grubuna Türkçe ders ve çalışma kitabında yer alan deyim etkinlikleri uygulanmıştır. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan etkinliklerin kontrol grubuna uygulanan etkinliklere göre daha anlamlı öğrenmeler sağladığı görülmüştür.

Çevik (2011) “İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetini Zenginleştirme Üzerine Deneysel Bir Çalışma” isimli yüksek lisans tezinde deneysel yöntem kullanılarak ikinci sınıf öğrencilerinin kelime servetini iki farklı yöntem kullanarak zenginleştirmeyi amaçlamıştır. Bu yöntemlerden geleneksel öğretim yöntemi kontrol grubuna, resim-hikâye yöntemi deney grubuna uygulanmıştır. Çalışmada uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak ikinci sınıf öğrencilerinin soyut kavramlar olan deyimleri öğrenip öğrenemeyeceği ve farklı yöntemlerin öğrencilerin deyimleri anlamasındaki başarısı üzerine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın sonuçları şu şekildedir: uygun yöntem ve teknikle ikinci sınıf öğrencileri soyut kavramlar olan deyimleri kavrayabilmekte ve öğrenebilmektedir. Resim-hikâye yönteminin uygulandığı deney grubunun deyimleri kavrama düzeyi, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun deyimleri kavrama düzeyine göre oldukça başarılı olduğu görülmüştür.

Varışoğlu vd. (2014) “Deyim ve Atasözlerinin Öğretilmesinde Görsel Bir Araç Olarak Karikatürlerin Başarıya Etkisi” adlı, yarı deneysel desen kullandıkları bu çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin deyim ve atasözlerini anlamada karikatür kullanımının

etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmışlardır. Deney grubunda uygulanan karikatürlerle deyim ve atasözü öğretiminin kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemle oranla daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Akçay ve Şimşek'in (2015) "Deyimlerin Öğretiminde Drama ve Hikâyeleme Yöntemlerinin Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi" başlıklı deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirdikleri bu çalışmada deyim öğretiminde drama ve hikâyeleme yöntemlerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve kalıcılık düzeyleri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarında drama, hikâye ve geleneksel yöntem olmak üzere üç farklı yöntem uygulamışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında drama ve hikâyeleme yöntemlerinin geleneksel yöntemle kıyasla daha başarılı sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür.

Akın'ın (2018) "Bestami Yazgan'ın Masallarındaki Söz Varlığından Hareketle Bağlam Temelli Okuma Faaliyetlerinin Kavram Gelişimine Etkisi" isimli doktora tezinde Bestami Yazgan'ın masallarındaki söz varlığı öğelerini belirlemeyi ve bağlam temelli masal okuma faaliyetlerinin 5. sınıf öğrencilerinin kavram gelişimleri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma iki kısımdan oluşmaktadır; birinci kısımda Bestami Yazgan'ın masallarındaki söz varlığı öğelerini tespit etmek amacıyla içerik analizi tekniği, ikinci kısımda bağlam temelli masal okuma etkinliklerinin öğrencilerin kavram gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel desen kullanılmıştır. Birinci kısım için Bestami Yazgan'ın 146 masal metnindeki söz varlığı öğeleri incelenmiştir. İkinci kısım için kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Her iki grup için de Bestami Yazgan'ın seçilen 12 masal metni üzerinden süreç ilerlemiştir. Deney grubunda bu masallardan seçilen 25 kavram üzerinden bağlam temelli masal okuma faaliyetleri gerçekleştirilirken kontrol grubunda bu masallar salt okunmuş ve özet çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde Bestami Yazgan'ın masallarının söz varlığının oldukça zengin olduğu ve deney grubunda gerçekleştirilen bağlam temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin kavram gelişimlerinde olumlu etkiler ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balaban (2019) "Ortaokul Türkçe Derslerinde Deyimlerin Öğretiminde Metinsel Bağlamın Etkisi" isimli yüksek lisans tezinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik çözümlemesi kullanılarak deyim öğretiminde metinsel bağlamın etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çerçevede deyim başarıları birbirine denk üç grup oluşturulmuştur. Bu üç

gruba aynı deyimler farklı yöntemlerle verilmiştir. Birinci gruba herhangi bir bağlam içerisinde geçmeksizin bir deyim listesi; ikinci gruba tümcesel bağlam içinde; üçüncü gruba iki kitap okutulmuş ve deyimler kitaplarda geçen tümce örnekleri bağlamında öğrencilere sunulmuştur. Bu üç grubun deyimlerin sözlük anlamını kestirme, tümce bağlamında sunulan deyimleri ayırt etme ve deyimleri özgün tümcede kullanma becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre kitaplarda geçen tümce bağlamında deyimlerin sunulduğu üçüncü grubun deyimlerin sözlük anlamını kestirme, tümce bağlamında sunulan deyimleri ayırt etme ve deyimleri özgün tümcede kullanma becerilerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bahsedilen becerilere en az sahip olan grup deyim listesi verilen grup olarak bulunmuştur. Bu araştırmada metinsel bağlamın deyim öğretiminde başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Soylu (2020) “Deyim Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi (Toondoo Uygulaması Örneği)” başlıklı, yüksek lisans tezinde deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına yönelik etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılan bu araştırmada deney grubuna deyim öğretimi WhatsApp ortamında kavram karikatürleriyle, kontrol grubuna deyim öğretimi sınıf ortamında geleneksel yöntemle uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre başarı durumlarının ve derse olan tutumlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Yurt dışında yapılan deyim öğretimi çalışmaları

Levorato vd. (2004) “Okuduğunu Anlama ve Deyimsel İfadeleri Anlama: Gelişimsel Bir Çalışma” isimli araştırmada farklı düzeyde okuduğunu anlama becerilerine sahip okul çağındaki İtalyan çocuklarda deyim kavrayışını incelemeyi amaçlamışlardır. Başlangıç aşamasında, 2. sınıf öğrencilerinin ve 4. sınıf öğrencilerinin yazılı metinleri anlama yeteneklerini değerlendirmek için standartlaştırılmış bir dizi test kullanmışlardır. Her yaş düzeyinden iyi, orta ve zayıf kavrayıcılar olmak üzere üç grup belirlemişlerdir. Daha sonra öğrencilere gerçek anlamı olan tanıdık deyimsel ifadeleri sunmuşlardır. Kısa öykülere yerleştirilen deyimler için iki farklı deney yapmışlardır. Birinci deneyde bağlamsal olarak yalnızca deyimsel yorumlamanın yapılmasını, ikinci deneyde bağlam içinde dizinin gerçek anlamıyla okunmasını uygun görmüşlerdir. Her

iki deneyde de çoktan seçmeli görevler kullanmışlardır. Buna göre öğrencilerden aşağıdakilere karşılık gelen üç cevap arasından bir cevap seçmelerini istemişlerdir: (a) deyimsel anlam (b) gerçek anlam ve (c) bağlamsal olarak uygun ancak deyim dizesinin deyimsel veya gerçek anlamı ile bağlantılı olmayan bir yorum. Her iki deneyin sonuçları, öğrencilerin bağlam içinde deyimleri anlamalarının bir metni anlama yeteneği ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin anlama becerilerindeki olası gelişmelerin figüratif dil anlayışında bir artışa neden olup olmayacağını doğrulamak için üçüncü deney gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci deneye katılan bir grup zayıf kavrayıcı sekiz ay sonra tekrar test edilmiştir. Üçüncü deneyin sonuçları, öğrencilerin genel anlama becerilerini ve deyim anlama testindeki performanslarını artırdığı görülmüştür.

Papadopoulou (2007) “Kelime Öğretiminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgisi ve Yazma Performansına Etkisi” isimli tezinde kelime öğretiminde belirlenen tema ile ilgili kelimelerin öğrencilerin bu kelimeleri kavramaları, kelimeleri yazılarında kullanmaları ve yazılarının niteliği üzerine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Macera ve gizem temasındaki kelimeler hakkında talimat alan deney grubu ve bu kelimelerle ilgili kelime bilgisi talimatı almayan kontrol grubu olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Hikâye okuma ve yazma, cümle tamamlama, kelime kart oyunları ve gözden geçirme oturumları gibi etkinliklerden oluşan kelime öğretimi; her kelime grubu için iki hafta boyunca (altı oturum) devam etmiştir. Kelime öğretiminin etkilerini belirlemek amacıyla; çoktan seçmeli bir kelime testi, hikâye yazma görevi ve sorulan bir bilgiyi anlatma görevi gibi etkinlikler kullanılmıştır. Çoktan seçmeli kelime testi, öğrencilerin kelime öğrenimini değerlendirmek, hikâye yazma görevi; kelime öğretiminin yazma kalitesinin derecelendirilebilmesi ve hikâyelerde belirlenen temalarla ilgili kullanılan eğitici kelime sayısında artış olup olmadığını belirlemek, sorulan bir bilgiyi anlatma görevi; öğrencilerin macera ve gizem temaları hakkında bildiklerinin ne kadarını anlatabildiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında uygulanan kelime öğretiminin öğrencilerin; belirlenen tema ile ilgili kelimeler hakkındaki bilgilerini, yazılarında öğretilen kelime kullanımını ve hikâyelerinin yazma kalitesini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hsieh ve Hsu’nun (2010) “Mandarin Dili Konuşan Çocuklarda Deyim Anlama” adlı gerçekleştirdikleri çalışmada deyimleri anlama ve kavramada benzerliğin, bağlamın ve dil bilimsel uzlaşmanın etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar bir yetişkin, altı ve dokuz yaş çocuklardan oluşmak üzere üç yaş grubundan oluşmaktadır. Araştırmayı test etmek için iki deney (bir anlama görevi ve ardından metapragmatik bir görevle

birleştirilmiş bir anlama görevi) uygulanmıştır. Birinci çalışmada kelime kartları kullanılmış; altı ve dokuz yaşındaki çocuklara bağlamsal bir bilgi vermeden karttaki deyim anlamını bilip bilmedikleri sorulmuştur. Kontrol grubu olarak da 18 yaşından büyüklere aynı deyimler sorulmuştur. Daha çok yetişkinlerin deyimleri doğru bildiği ve benzer deyimler sorulduğunda da doğru cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Bunda benzerlik etkisi önemli bir faktör olarak bulunmuştur. İkinci çalışmada resimli kartlar gösterilmiştir. Bir grup resim, deyimlerin anlamını tüm yan anlamlarından ve çağrışımlarından uzak olarak seçilmiş; diğer grup resimlerde deyim anlamını katılımcıların çıkarması istenmiştir. Bunun sonucunda da yetişkinler ve dokuz yaşındaki çocukların benzer performans sergiledikleri, dolayısıyla deyimleri kavramada bağlamın önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vulchanova vd. (2011) “İlk Dilde Deyim Anlama: Gelişimsel Bir Çalışma” başlıklı çalışmada okul öncesi ve üçüncü sınıf çocuklarının deyim bilgisini incelemek ve yetişkinler ile karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Sofya’da yaşayan 20 okul öncesi, 20 üçüncü sınıf öğrencisi ve 20 yetişkin araştırmaya katılımcı olarak dâhil edilmiştir. Araştırmada 56 deyim kullanılmış olup katılımcılara bu deyimlerin anlamlarının ne olabileceği sorulmuştur. Araştırmanın bulgularına bakıldığında deyimlerin anlamları hakkında en az okul öncesi çocuklarının (%22,46) ardından ilkökul çocuklarının (%62,54) ve en çok da yetişkinlerin (%88,21) doğru çıkarımda bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tabatabaei ve Gahroei (2011) “Film Kliplerinin İranlı İngilizce Öğrenenlerin Deyim Öğreniminin Geliştirilmesine Katkısı” isimli araştırmada deyim içeren film kliplerinin uygulanmasının deyim öğreniminin kalitesi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, yaşları 16 ile 18 arasında değişen 100 üstün yetenekli lise öğrencisi seçilmiştir. Ardından, 60 orta düzey öğrenciyi seçmek için bir Oxford Yerleştirme Testi (OPT) uygulanmıştır. Eşleştirilmiş çift tekniği sayesinde öğrenciler iki eşit deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Öğrencilerin yeni deyimler hakkında herhangi bir ön bilgiye sahip olup olmadıklarını öğrenmek için çoktan seçmeli bir test içeren bir ön test kullanılmıştır. Kontrol grubuna eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeler kullanılarak 30 deyim geleneksel olarak öğretilmiştir. Deney grubuna ise uygulama yapılmış ve deyimler film klipleri kullanılarak öğretilmiştir. 10 hafta sonra her iki gruba da öğretilen materyallere dayalı bir deyim çoktan seçmeli testi uygulanmıştır. Daha sonra, 60 öğrenci ve 10 lise İngilizce öğretmeni, deyimlerin önerilen yolla öğrenilmesine yönelik tutumlarını yansıtan bir tutum anketi doldurmuştur. Toplanan verilerin istatistiksel

analizleri, iki grubun elde edilen ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu, yani deney grubunun kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur.

Lake (2015) “Hadi Konuşalım! : İlk Yıllarda Planlı Oyun ve Grup Paylaşımlı Hikâye Kitabı Okuma Yoluyla Çocukların Kelime Dağarcığını ve Anlatı Gelişimini Destekleyen Bir Müdahale” başlıklı doktora tezinde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak üç ve dört yaşındaki çocukların sözlü dilini hedef alan bir müdahale geliştirmeyi amaçlamıştır. Müdahalenin etkililiğini incelemek amacıyla rastgele kontrollü bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda rastgele seçilen 94 çocuk kontrol ve deney grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Müdahale, on hafta boyunca haftada iki kez, seanslar halinde yürütülmüştür. Müdahale programını içeren haftanın ilk oturumunda, diyalogik tartışmaların yapıldığı ve çocukların görsel yönlendirmeleri kullanarak hikâyeyi sıralama pratiği yaptıkları bir grup ortak hikâye kitabı okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. İkinci hafta oturumunda, o haftanın ilk oturumunda okunan hikâye kitabına dayalı olarak planlanmış bir taklit oyun bölümünün planlanması, canlandırılması ve gözden geçirilmesinden oluşmaktadır. Her iki gruba bir dizi kelime ve anlatım değerlendirmeleri içeren ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki çocukların alıcı dil becerileri ve üretken dil becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki olduğu gözlemlenmiştir. Bir diğer sonuç, deney grubundaki çocukların anlatım becerilerinin, Ortalama Sözcük Uzunluğu (MLU) puanının, kontrol grubundaki çocuklarla karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hamdan ve Smadi (2021) “Ürdünlü Arapça Konuşan Çocukların Deyimleri Kavraması” üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalarında beş ila 12 yaş aralığındaki Ürdünlü çocukların Arapça deyimleri anlamalarını araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda yaş, anlamsal saydamlık, bağlam ve görev türü gibi unsurların şeffaf ve opak tanıdık altı deyim bağlam içinde ve dışında anlama üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. İlk olarak çocuklardan her bir deyim anlamalarını sözlü olarak açıklamaları, ardından bu deyim anlamını gösterdiğini düşündükleri görseli seçmeleri istenmiştir. Son olarak, üç olası seçenek arasından uygun yanıtı seçmeleri istenmiştir. Araştırmanın bulguları büyük yaş grubundaki çocukların deyimlerin anlamalarını kavramada küçük yaş grubundaki çocuklara göre daha başarılı olduğu yönündedir. Araştırmada deyimleri anlama üzerinde etkilerinin incelendiği diğer unsurlara ait bulgulara bakıldığında şeffaf deyimlerin opak deyimlere nispeten daha kolay ve daha erken anlaşıldığı görülmüştür. Küçük yaş grubundaki çocukları bağlam içinde verilen

deyimi anlamlandırabildikleri, büyük yaş grubundaki çocukların hem bağlam içinde hem de bağlam dışında yer alan deyimleri anlamlandırabildikleri gözlemlenmiştir. Son unsur olan görev türünün de anlamada etkili olduğu ve çocukların çoktan seçmeli görevdeki performanslarının açıklama ve görsel eşleştirme görevlerindeki performanslarına oranla daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yurt içinde ve yurt dışında deyim öğretimiyle ilgili farklı yöntem, teknik ve amaçla pek çok araştırmanın yapıldığı ve bu araştırmaların çoğunun deneysel olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalar daha çok yöntem ve tekniklerin uygulama yapılan grup üzerinde işe yararlığını ölçmektedir. Uygulamaların, araştırma grubu üzerindeki değişimlerini neden ve sonuçlarıyla birlikte ele almadığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların odak noktası yalnızca süreç sonu olmaktadır. Süreç boyunca ortaya çıkan ihtiyaçlar ve eksikliklere yönelik bilgi sahibi olunamamaktadır. Bu bağlamda eylem araştırması olarak gerçekleştirilen bu araştırma alanyazındaki bu ihtiyacı gidermeye yöneliktir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

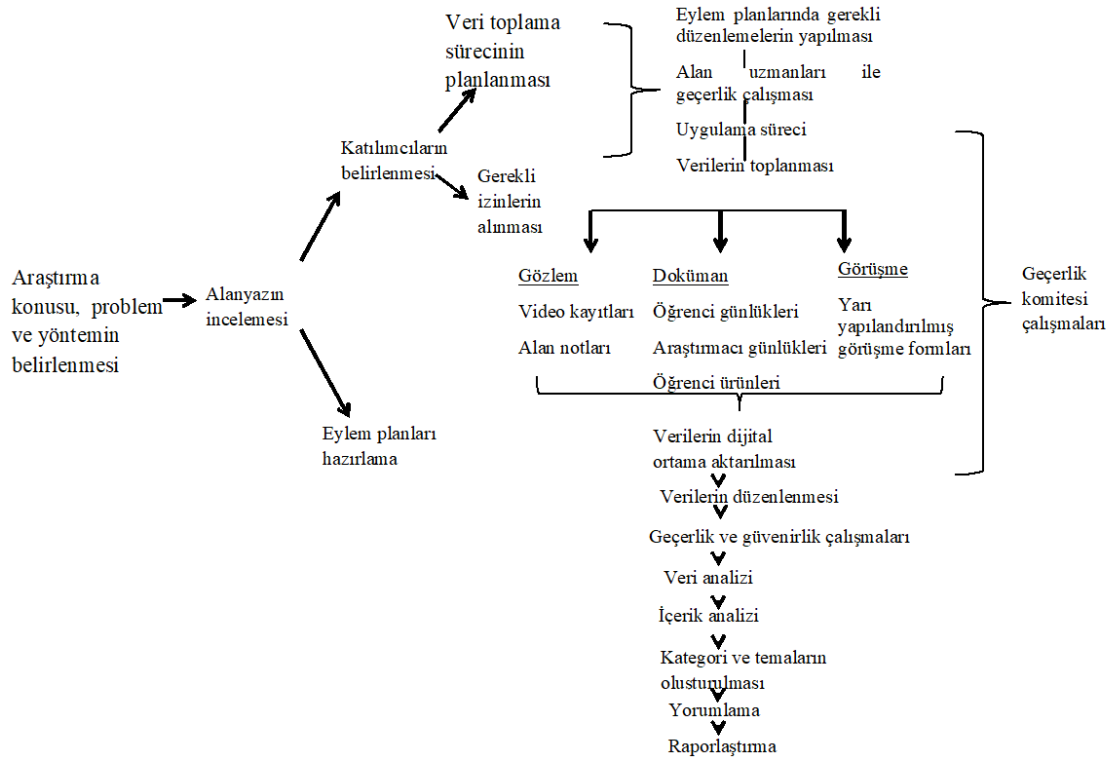
Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, öğretim ortamında karşılaşılan sorunlara çözüm üretme amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması yapılmıştır. Eylem araştırması, belirli bir ortamda saptanan problem durumunun keşfedilmesi ve bu problemin aynı ortamda çözülmeye çalışılmasıdır. Saptanan problemin çözülmesi, araştırmacı ve problemi yaşayan grup ile birlikte işbirliğine dayalı olarak bir plan doğrultusunda çözülmeye çalışılır. Süreç içerisinde planlar sürekli olarak değerlendirilir ve uygulamanın amaçları doğrultusunda düzeltilmesi sağlanmış olunur (Köklü, 1993). Eylem araştırması süreci sistematik bir yapıda ilerlemektedir. Oluşturulan planlar sürekli olarak değerlendirilerek düzenlendiği için dinamik ve döngüsel bir yapıya sahiptir (Gündoğdu ve Eken, 2020). Eylem araştırması sarmal bir yapıdadır: planlama, eylem, gözlemlene ve yansıtma basamaklarından oluşmaktadır. Araştırmanın ilk aşaması araştırmacının problemi ya da konuyu belirlemesiyle başlamaktadır. Araştırmacı eylem araştırmasına başlamadan önce geçerli bir problem belirlemeli ve ulaşılabilir bir soru sormalıdır. Ardından araştırma yapılacak konu ile ilgili sınırlamalar yapılarak literatür taraması yapılmalıdır. Sınırlamalar ve literatür taramasıyla plan geliştirilerek veriler toplanır. Bir sonraki aşama olan verilerin analiz edilmesinde süreç boyunca toplanan tüm veriler düzenlenerek yorumlanır ve bu yorumlamalardan yola çıkılarak bir sonraki aşamaya geçilir. Eylem araştırmasının son aşaması olan değerlendirme aşamasında araştırma sürecinin yarattığı yansımalar incelenir. Eylem sürecinin istendik olan ve olmayan yönleri yansımalar yapılarak değerlendirilir ve gelecekte ne gibi çalışmaların yapılması gerektiği üzerinde durulur. Yansımada elde edilen bulgular yorumlanarak raporlanır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2020). Bu doğrultuda bu araştırmada izlenen eylem planı şekil 3.1’de belirtilmiştir:

Şekil 3.1

Araştırmada Gerçekleştirilen Eylem Süreci



3.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme araştırmacı tarafından önceden belirlenerek sınırları çizilmiş ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya 10 erkek, 5 kız olmak üzere 15 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde etkili olan ölçütler ve sebepleri şu şekilde açıklanabilir:

Uygulama okulunun seçilme sebepleri: (i) Araştırmacının bu okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapması ve sınıftaki öğrencilerin deyimleri anlamlandırmayla ilgili sorunlar yaşaması (ii) sınıf ve okul iklimi hakkında bilgi sahibi olunması, (iii) okul yönetiminin araştırmaya olumlu yaklaşımı, (iv) öğrenciler ve velilerinin açısından gönüllülük esasına dayalı olması.

Araştırmanın dördüncü sınıf düzeyinde yapılma sebepleri: Dördüncü sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleri nedeniyle soyut kavramları alt sınıflara göre daha iyi anlamlandırmaları beklenirken araştırmacının sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı okulun 4. sınıf öğrencilerinin bu konuda sorunlar yaşamaları.

3.2.1. Öğrenciler

Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfta 11 erkek ve 7 kız öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenci yer almaktadır. Araştırmaya öğrenme güçlüğü olan bir erkek öğrenci, okuma yazma alanında yaşıtlarına göre oldukça geride olan bir kız öğrenci ve çok devamsızlık yapan bir erkek öğrenci dışındaki bütün öğrenciler dâhil edilmiştir. Dolayısıyla uygulama sürecinde, 15 öğrenciden elde edilen veriler araştırmada kullanılmıştır. Sınıf yapı olarak heterojen bir yapıdadır dolayısıyla uygulamanın süreç içerisinde öğrencilerde ne gibi değişimler yarattığı incelenmiştir. Öğrencilerin çoğu alt sosyoekonomik düzeyde olup bazıları orta sosyoekonomik düzeydedir. Aşağıda velilerle ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu ayrıca dönem başından beri araştırmacının gözlemlerine göre öğrencilerin genel durumu tablo 3.1’de belirtilmiştir.

Tablo 3.1

Öğrencilerin Genel Durumu

Ö1: Ö1’in annesi ev hanımıdır, babası inşaatla çalışmaktadır. Ö1’in dokuz kardeşi vardır ve öğrenci ailenin yedinci çocuğudur. Ö1’in Abileri çalışmakta, ablaları okumaktadır. Annenin okuma yazması yoktur, baba ilkokul mezunudur fakat arada iş için şehir dışına çıkmaktadır. Dolayısıyla evde, öğrencinin ödevlerine yardımcı olabilecek kimse bulunmamaktadır. Aile, çocuğuyla ilgili değildir. Genel anlamda arkadaşlarıyla çok iyi geçinmez; sınıf ve okul kurallarını ihlâl eder. Evlerinde dergi, gazete ve kitap okuyan olmadığı için öğrenci sınıftaki kitap okuma saatleri dışında kitap okumamaktadır. Ö1, odaklanmayı başarırsa bazen 10-15 dakika kadar kitap okumaktadır. Dolayısıyla okuma ve yazmada sınıfın geri kalanına göre oldukça geridedir. Ailesiyle TV’de hem Türkçe hem de Kürtçe yayın yapan yarışma programları, dizi ve çizgi filmleri izlemektedir. Ö1’in televizyon izleme süresi kitap okuma süresinden fazladır.

Ö2: Üç kardeşin en büyüğü Ö2'dir. Annesi ev hanımı ve babası manavdır. Ailenin maddi durumu sınıftaki diğer öğrencilere göre iyi düzeydedir. Anne lise mezunu olup baba ortaokul mezunudur. Ailenin en büyük çocuğu olması nedeniyle derslerinde destek olabilecek bir kardeşi yoktur fakat derslerine genellikle annesi yardımcı olmaya çalışmaktadır. Annenin yardımcı olduğu günler öğrencinin derse katılımında gözle görülür bir fark oluşmaktadır. Fakat bu destek sürekli olmadığı için başarılı olamamaktadır. Okuma ve yazması kötü düzeydedir. Heceleyerek okumakta ve yazı yazarken ünlü harfleri atlayarak yazı yazmaktadır. Öğrencinin babası yalnızca finansal desteği sağlamakta ve öğrenciye arada kitap alarak okumasını düzeltmeye ve geliştirmeye çalışmaktadır. Fakat bu da sürekli bir davranış değildir ve aile üyelerinden de okumayı teşvik edecek bir rol model olmadığı için okuma ve yazma becerisinde bir gelişim sağlanamamıştır. Evde Kürtçe kanallar çok fazla izlenmemektedir. Ailesiyle TV'de izlediği programlar genellikle çizgi filmlerdir. Günün büyük kısmını TV karşısında geçirmektedir. Kitap okumaya ayırdığı süre TV izleme süresinden çok daha azdır. Sınıfta yapılan kitap okuma saatinde de genellikle yarım sayfa okuduktan sonra sıkılıp başka şeylerle ilgilendiği gözlenmiştir.

Ö3: Ö3'ün annesi ev hanımıdır, babası aşçıdır. Ö3'ün yedi kardeşi vardır ve Ö3 ailenin dördüncü çocuğudur. Öğrencinin annesi okuma yazma bilmiyor, babası ilkokul mezunudur. Evde yalnızca abileri ve ablaları kitap okumakta; gazete ve dergi okumamaktadırlar. Okuma ve yazması sınıf düzeyine göre iyi durumdadır. Derslere karşı ilgisizdir ve ev ödevlerinde destekleyen kimsesi bulunmamaktadır. Kitap okumayı sevmektedir fakat sınıfta kitap okuma saatinde sürekli kitap değiştirmek istemektedir. Bir kitabı sonuna kadar okuduğu ve anlattığı gözlenmemiştir. Ailesiyle TV'de dini içerikli ve yarışma programlarının yanı sıra dizi de izlemektedir. Evde Türkçe yayın yapan kanallar izlenmektedir. TV izlemeye ayırdığı vakit kitap okumaya ayırdığı vakitten daha fazladır.

Ö4: Ö4, dört çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Öğrencinin annesi ev hanımıdır, babası hayvan alım satımı yapmaktadır. Annenin okuma yazması çok iyi durumda değildir fakat ilkokul mezunudur. Baba ortaokul mezunudur. Nenesiyle birlikte aynı evde yaşamaktadır. Nenesi, evin geçimine, emekli maaşıyla destek olmaktadır. Öğrencinin kendisinden iki yaş büyük abisi bulunmaktadır ve dersleri konusunda ona yardımcı olmaktadır. Ö4'ün anne ve babası, öğrencinin dersleriyle ve genel durumuyla ilgilidir. Öğrencinin babası, haftanın belirli günleri Ö4'ün okumasını iletmesi için dakikada kaç kelime okuduğunun takibini yapmaktadır. Öğrenci, genel anlamda kibar ve arkadaşlarına karşı saygılı, derslerinde de başarılı bir öğrencidir. Ödev konusunda takıldığı yerlerde abisinden destek alarak kendini geliştirmek için çabalamaktadır. Abisini rol model aldığı gözlenmiştir, abisinin kitaplarını sınıfa getirerek okumaktadır. Abisi gibi başarılı olma gayreti içinde olduğu gözlenmiştir. Ailede abisinden başka kitap, dergi ve gazete okuyan bulunmamaktadır. Ö4, ailesiyle hem Türkçe hem de Kürtçe programlar izlemektedir. Bu kanallarda daha çok dizi, yarışma ve haber programları izlenmektedir. Ö4, her gün televizyon izlemekte ve haftanın üç günü de abisinin hikâye kitaplarını okumaktadır. Genel anlamda okuma ve yazması çok iyi denebilecek düzeyde ve okuduğunu anlamada da gayet başarılı bir öğrencidir.

Ö5: Ö5'in babasının sabit bir işi yoktur. Öğrencinin babası bazen inşaatlarda çalışmaktadır bazen de hayvan alım satımı yapmaktadır, annesi ise ev hanımıdır. Ö5'in babasının sürekli bir işi olmadığı için ailenin ekonomik durumu çok iyi değildir. Ailenin dört çocuğu vardır ve bu çocukların ikincisi Ö5'dir. Ö5'in annesi ve babası ilkokul mezunudur. Öğrenciye derslerinde annesi yardımcı olmaya çalışmaktadır. Evde abi ve anne kitap okumaktadır fakat dergi ve gazete okumadığını belirtmiştir. Derslerinde oldukça başarılı ve zeki bir öğrencidir. Ö5'in, bazen derslere katıldığı gözlenirken bazen de katılmadığı gözlenmiştir. Bunun yanında gayet meraklı, soru soran, gözlem yapan ve bir görev verildiğinde görevi sahiplenip bu görev doğrultusunda lider konuma geçebilen bir öğrencidir. Okuma düzeyi, sınıftaki başarı durumuna bakıldığında oldukça geridedir. Heceleyerek okuduğu için akıcı bir okuma geliştirememiştir. Okuma saatlerinde kitap okumamakta ancak belirli bir

sayfaya kadar okuması istenirse okuma yapmaktadır. Ö5, öğretmenin önerdiği kitapları ilk başta okumak istememektedir. Fakat sonrasında bir şekilde ilgisini çekmekte ve kitabı okumaktadır. Öğrenci, genellikle yönlendirmeye kitap okumaktadır. Ailesiyle TV’de hem Türkçe hem de Kürtçe yayın yapan kanallar izlemektedir. Bu kanallarda dizi, haber programları ve çizgi filmler izlemektedir. Öğrencinin TV izlemeye ayırdığı süre kitap okumaya ayırdığı süreden daha fazladır.

Ö6: Öğrencinin anne ve babası köyde; Ö6, abisi ve yengesiyle birlikte il merkezinde yaşamaktadır. Okul zamanı abisinin yanında kalmaktadır, tatillerde köye gitmektedir. Ö6’nın annesi ev hanımıdır, babası emeklidir; ikisi de okuma yazma bilmemektedir. Öğrenciyle yanında kaldığı abisi ve yengesi haricinde diğer abi ve ablaları da ilgilenmektedir. Abisi ve yengesi öğrenciyle oldukça ilgililerdir. Evde abileri, ablaları dergi, gazete ve kitap okumaktadır. 15 kardeşin en küçüğü Ö6’dır. Sınıftaki arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı oldukça saygılı, kitap okumayı çok seven, meraklı, zeki ve sürekli soru soran bir öğrencidir. Evde ablalarının kitaplarını merak edip sınıfa getirir ya da evde okuyup sınıfta anlatmaya çalışır. Bulduğu her şeyi okur ve sınıfta arkadaşlarıyla paylaşır. Yaşından büyük romanları okumakta zorluk çekmediği gözlenmiştir. Dolayısıyla Ö6’nın sınıfa göre kelime hazinesi epey geniş ve bir metindeki anlamını bilmediği kelimeleri kolayca tahmin edebilmektedir. Bunların yanında çok fazla TV izlememekle birlikte, evde yengesinin izlediği programları ve yeğenleriyle birlikte hem Türkçe hem de Kürtçe çizgi film kanallarını izlemektedir. Öğrenci, TV izlemeye çok fazla vakit ayırmamaktadır, her gün az da olsa düzenli olarak kitap okumaktadır.

Ö7: Ö7, sekiz kardeşin en küçüğüdür. Annesi ev hanımıdır, babası şehir dışında çalışmaktadır. Öğrencinin ailesinin maddi durumu iyidir. Ö7’nin babasının haricinde iki abisi de çalışıp aileye destek olmaktadır. Öğrencinin annesinin okuma yazması yoktur, babası ilkokul mezunudur. Ailesi Ö7’ye karşı gayet ilgilidir. Ö7, evde ödevlerini tek başına kimseden yardım almadan yapabilmektedir. Aile üyeleri evde dergi, gazete ve kitap okumamaktadır. Fakat buna rağmen Ö7 kitap okumayı sevmektedir. Ö7, zeki, çalışkan, meraklı ve merak ettiklerini sormaktan çekinmeyen bir öğrencidir. Özellikle okulda

düzenlenen “Aydın Kitap Kurtları” etkinliği onu kitap okuma konusunda motive etmiştir. Bu yüzden kitap okuma saatlerinde kitabını bitirmeye çalışmaktadır ve yarım kalırsa eve götürüp okumak istemektedir. Okulda bitiremediği kitapları eve götürerek okumaktadır. Öğrenci, okuma alışkanlığını yalnızca okulda değil aynı zamanda evde de sürdürmektedir. Bunların haricinde evde ailesiyle hem Kürtçe hem de Türkçe TV programlarını ve çizgi filmleri izlemektedir. Ö7 diğer arkadaşlarına göre daha az TV izlemektedir.

Ö8: Ö8’in annesi terzi, babası inşaat işçisidir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi düşüktür. Öğrencinin annesi okuma yazma bilmemektedir, babası ilkokul üçüncü sınıftan terktir. Altı kardeşin beşincisi Ö8’dir. Abi ve ablaları evde kitap okumaktadır fakat evlerinde gazete, dergi vb. okunmamaktadır. Ö8, babası ve diğer kardeşleriyle birlikte boş zamanlarında annelerine okuma yazma öğretmeye çalışmaktadırlar. Ö8’in okuması sınıf düzeyine göre iyi durumdadır. Ancak öğrencinin yazma becerisi oldukça zayıftır. Yazarak kendini ifade etme konusunda yetersizdir. Kitap okuma saatlerinde genellikle seviyesinin altındaki kitapları okumak istediği gözlenmiştir. Seviyesine uygun olan kitapların görsellerinin az, sayfalarının çok olması nedeniyle okumak istememektedir. TV’deki dizileri ve programları izlemeyi sevmekte bunu da zaten sınıfta arkadaşlarına anlatmaktadır. Ailesiyle birlikte TV’de haberleri, Türk filmlerini ve çizgi filmleri izlediğini belirtmiştir.

Ö9: Ö9, yedi kardeşin altıncısıdır. Annesi ev hanımıdır, babası Kanada’da lokantada çalışmaktadır. Nenesiyle birlikte aynı evde yaşamaktadırlar. Ö9 ve ailesi baba ile yüz yüze görüşmemekte yalnızca telefon aracılığıyla iletişim kurabilmektedir. Ailenin geçimine babanın yanında abla da destek olmaktadır. Ö9’un anne ve babası ilkokul mezunudur. Ö9, derslerinde başarılı, disiplinli, sessiz ve içine kapanık bir öğrencidir. Kitap okumayı sevdiği gözlenmiştir. Sınıfta, kitap okuma saatinde ablasının kitaplarını getirmekte ve o kitapları okumaya çalışmaktadır. Sınıf kitaplığında beğendiği kitap olduğunda eve götürüp okumak istemektedir. Çoğu konuda ablasını rol model aldığı konuşmalarından anlaşılmaktadır. Ablası da derslerinde ve diğer konularda ona destek olmaktadır. Evde ablasından başka kitap ve dergi okuyan kimse yoktur

Öğrencilerin Genel Durumu

Ö9'un ablası müzik dergisi okumaktadır. Dolayısıyla Ö9'da ablasından etkilenerek bu dergiyi okumaktadır. Ö9, ailesiyle birlikte TV'de dizi, yarışma ve haber programlarını izlemektedir. Öncelikli olarak ödevlerine önem vermektedir bu yüzden televizyon izlemeye daha az vakit ayırmaktadır. Öğrenci her gün düzenli olarak da kitap okumaktadır.

Ö10: Ö10'un annesi ev hanımıdır, babası şehir dışında çalışmaktadır. Ailenin geçimine babanın dışında amca ve dede de yardımcı olmaktadır. Öğrencinin annesinin okuma yazma bilmemektedir, babası ilkokul mezunudur. Beş kardeşin en büyüğü Ö10'dur ve bir erkek kardeşi haricinde diğer kardeşleri henüz okula gitmemektedirler. Dolayısıyla evde Ö10'dan ve okula giden erkek kardeşinden başka kimse kitap okumamaktadır. Bunun haricinde evde dergi ve gazetede okunmamaktadır. Genel olarak derslerde başarılı ve parlak bir öğrencidir, kitap okumayı da sevmektedir. Sıra arkadaşı Ö9 ile birbirlerine okuyup bitirdikleri kitapları önerdikleri gözlenmiştir. Okuma saatlerinde okuduğu kitabını eve götürür okuyup geri getirir. Evde kitap okumak için çok fazla vakit bulamamaktadır çünkü küçük kardeşlerine Ö10 bakmaktadır. Buna rağmen sınıftan götürdüğü kitapları okumak için vakit yaratabilmekte ve evde de kitap okuyabilmektedir. Ailesiyle birlikte TV'de dizi, çizgi film ve yarışma programlarını izlemektedir.

Ö11: Ö11, ailenin tek çocuğudur, bu yüzden sınıfta da tüm ilgi ona gösterilsin istemektedir. Ö11'in annesi ev hanımıdır, babası elektrik tesisatçısıdır. Anne lise mezunudur, baba ortaokul mezunudur. Annesi, Ö11'e örnek olmak amacıyla evde onunla kitap okumaya özen göstermektedir. Bunun yanında evde dergi ve gazete okunmamaktadır. Ö11'in Türkçe dersine ayrı bir merakı vardır, arkadaşlarının anlamakta zorlandığı konuları kolaylıkla anlayarak arkadaşlarına anlatmaktadır. Fakat yanlış yapmaktan çok çekindiği için genellikle derslere katılmamaktadır. Utanmadığı durumlarda kendini ifade etme konusunda çok

başarılı olduğu gözlenmiştir. Okumayı çok sevmektedir fakat bir kitabı bitirmesi uzun sürmektedir. Bu da yavaş okumasından kaynaklı bir sorun değil dikkatini o anki işine odaklayamamasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bir kitabı kendi hızının çok altı bir sürede bitirdiği fark edilmiştir. Ö11, sınıftaki okuma saatleri haricinde de evde kitap okumaya zaman ayırmaktadır. Aynı zamanda ailesiyle birlikte TV’de dizi ve çizgi filmde izlemektedir.

Ö12: Ö12’nin annesi ev hanımıdır, babası taksi şoförlüğü yapmaktadır. Öğrencinin annesi okuma yazma bilmemektedir, babası ise ortaokul mezunudur. Ö12’nin beş kardeşi vardır. Ailenin dördüncü çocuğu Ö12’dir. Evde, öğrenciden başka, abla ve baba kitap okumaktadır. Kitap okumaktan hoşlandığı gözlenmiş fakat yaşına uygun kitaplara pek fazla ilgi duymadığı görülmüştür. Daha çok evde bulduğu yaşına uygun olmayan kitapları okumaya çalıştığı fark edilmiştir. Öğrenci okuma saatlerinde bazen kitabını okur bazen okuyormuş gibi yapar. Genellikle kendi istediği zamanlarda kitap okumaktadır. Öğrenci, evde kitap okumaya pek fazla vakit ayırmamaktadır. Ö12, ailesiyle birlikte TV programı izlememektedir. TV’de genellikle çizgi film izlemeyi sevdiği bilinmektedir.

Ö13: Ö13’ün annesi ev hanımıdır, babası, veteriner olan amcasının yanında çalışmaktadır. Ailenin dört çocuğu vardır. Ö13, bu kardeşlerin üçüncüsüdür. Öğrencinin annesi ilkokulu bitirememiştir, babası ortaokul mezunudur. Ö13’ün evlerinde yalnızca abi ve ablası kitap okumaktadır. Kitap haricinde evlerinde dergi ve gazete okunmamaktadır. Öğrencinin babasının Ö13’ü ve diğer kardeşlerini kitap okumaya teşvik etmek amacıyla arada da olsa eve kitap aldığı bilinmektedir. Ö13’ün, ailede veteriner olan amcasını örnek aldığı gözlenmiştir. Dolayısıyla onun gibi olabilmek için gayret göstermektedir. Ö13 derslere düzenli katılan, hırslı, parlak ve kuralların dışına çıkmayan bir öğrencidir. Sınıfta okuma saatlerinde kitabını düzenli olarak okur. Evde ise sadece hafta sonları kitap okuduğu bilinmektedir. Ailesinin takip ettiği Türkçe ve Kürtçe TV programlarından haberleri, dizileri ve çizgi filmleri izlemektedir.

Ö14: Ö14'ün babası inşaat ustasıdır ve arada şehir dışına çıkmaktadır. Annesi ev hanımıdır. Dört kız kardeşin ikincisi Ö14'tür. Annesi ilkokul mezunu, babası ise ortaokul mezunudur. Genellikle babası tarafından ablası ve küçük kardeşiyle kıyaslanmaktadır. Babası derslerinde başarılı olması konusunda Ö14'e baskı uygulamaktadır. Babanın bu baskısı öğrencide tam olarak davranışa dönüşmüş durumda değil fakat başarısı arttıkça derslere olan ilgisinin arttığı gözlenmiştir. Öğrencinin evinde yalnızca ablası ve okuma bilen küçük kardeşi kitap okumaktadır. Ö14, okuma saatlerinde düzenli olarak kitap okumakla birlikte bu durumu içsel bir motivasyonla gerçekleştirmemektedir. Sadece görevini yerine getirmiş olmak için kitap okuduğu gözlenmiştir. Bazen beğendiği kitap olursa alıp evde okumak istemektedir. Babasının baskısıyla evde her gün kitap okuduğu bilinmektedir. Yine babasının zorlamasıyla haftada bir kitap bitirmeye gayret etmektedir. Ö14 her ne kadar öncelikli olarak ödevlerine zaman ayırsa da ailesiyle birlikte Türkçe ve Kürtçe TV kanallarındaki çizgi film, dizi ve yarışma programlarını da takip etmektedir.

Ö15: Ö15'in altı kardeşi vardır ve Ö15 bu kardeşlerin beşincisidir. Öğrencinin annesi ev hanımıdır. Babası aşçılık yapmaktadır. Baba dışında evin geçimini bir abisi sağlamaktadır. Baba genellikle şehir dışında çalışmakta, bu yüzden de altı ayda bir aile üyeleriyle görüşebilmektedir. Öğrencinin babası uzakta olmasına rağmen Ö15 ve diğer kardeşleriyle oldukça ilgilidir. Babası üniversite mezunudur, annesi ise ilkokul mezunudur. Evde öğrencinin abisi, ablası ve babası kitap okumaktadır. Bunun haricinde evlerinde dergi ve gazete okunmamaktadır. Ev ödevlerinde ablasından yardım almaktadır. Ö15, sınıfın en sessiz ve arkadaşlarına karşı en kibar öğrencisidir. Aynı zamanda sınıfın en başarılı öğrencisidir. Türkçe derslerinde metinler işlenirken öğrencinin bu metinleri daha önce okuduğu fark edilmiştir. Ayrıca Ö15, Türkçe ders kitabındaki metinleri daha önceden okuduğunu ders esnasında sürekli vurguladığı gözlenmiştir. Genel anlamda okumayı seven bir öğrencidir. Sınıf haricinde evde de sadece hafta sonları kitap okumaya vakit ayırdığı bilinmektedir. Ailesiyle birlikte TV'de dizi, çizgi film, yarışma ve haber programları da izlemektedir.

3.2.2. Aileler

Araştırma öncesinde veli toplantısı yapılmıştır ve velilere araştırma süreciyle ilgili bilgiler verilerek sürecin detaylı bir şekilde anlatıldığı izin formu imzalatılmıştır. Bütün aileler formu imzalayarak kendileri ve çocukları için araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını belirtmiştir. Araştırmacı, aileler hakkında gerek bizzat veliler aracılığıyla gerekse öğrenciler aracılığıyla uygulama öncesinde, sınıf öğretmeni kimliğiyle gerekli bilgileri edinmiştir.

3.3. Okul

Araştırmanın gerçekleştirildiği dört katlı tek bloktan oluşan ilkokul, Ağrı merkezde genellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin yaşadığı bir çevrede bulunmakta ve 08.30-14.35 saatleri arasında eğitim vermektedir. Okulda 1, 2, 3 ve 4. sınıf ve anasınıfı öğrencileri öğrenim görmektedir. Dört katlı bir bina içerisinde her katta dört şube ve ilk katında anasınıfı, en üst katında bir kütüphane bulunmaktadır. Kütüphanedeki rafların boyu ilkokul öğrencilerinin ulaşabileceği yüksekliktedir. Kitaplar her sınıf düzeyine hitap etmekte, çoğunlukla çağdaş çocuk edebiyatı yapıtları ve 100 temel esere ait kitaplar bulunmaktadır. Her türden öykü, masal, şiir, destan kitabı bulunmakta ve bu kitaplar da sınıf düzeylerine göre raflara dizilmiştir. Zemin katında kullanıma kapalı durumda bir kantin ve ihtiyaç halinde kullanılması için yapılmış geniş bir konferans salonu bulunmaktadır. Sınıflarda teknolojik gereçler (akıllı tahta, projeksiyon, ses sistemi vb.) bulunmamaktadır. Ancak konferans salonunda teknoloji ihtiyacını karşılamak amacıyla projeksiyon, ses sistemi ve slayt perdesi bulunmaktadır. Konferans salonu belirli gün ve haftalarda kutlamalar için kullanılmaktadır. Bunun haricinde her öğretmen kendi derslerinde de kullanabilmektedir. Okul, mahallenin kenarında bulunmaktadır. Etrafında genellikle tek katlı ve geniş bahçeli evler bulunmaktadır. Okulun arka tarafından bir dere ve derenin karşısında da çöplerin toplanıp yakıldığı bir alan bulunmaktadır.

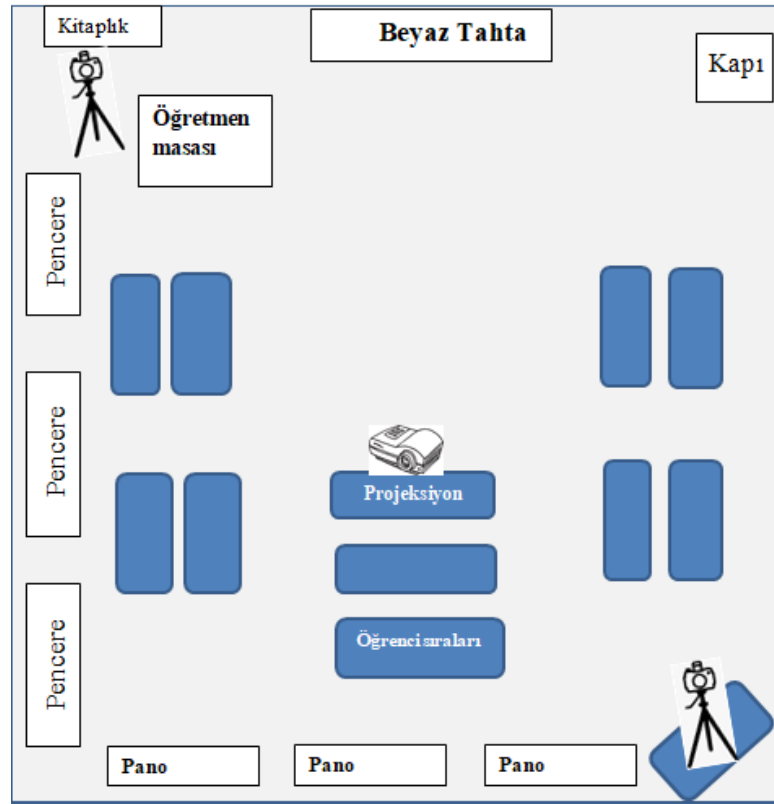
3.3.1. Sınıf Ortamı

Araştırmanın yapıldığı sınıfın fizikî ortamı şöyle betimlenebilir: Uygulamanın yapıldığı 4/C sınıfı okulun dördüncü katındadır. Sınıfın fizikî düzeni Şekil 3.2’de gösterilmiştir. Sınıf içinde 10 adet sıra ve 10 adet masa bulunmaktadır. Sınıfta beyaz tahta, kitaplık, öğretmenin kendi imkanlarıyla edindiği hoparlör ve projeksiyon cihazı yer almaktadır. Okuldaki tüm sınıfların sınıf kitaplığı okul kütüphanesindeki kitaplar ödünç

alınarak oluşturulmaktadır ve her ay düzenli olarak sınıftaki kitaplar kütüphanedeki kitaplarla değiştirilmektedir. Sınıf kitaplığına şiir, masal, öykü, roman türünde daha çok hikâye edici kitaplar getirilmektedir. Kitaplar seçilirken daha çok öğrencilerin hoşlanabileceği tarzda kitap seçimine dikkat edilmektedir. Öğretmenin sınıfa taşıdığı şahsî dizüstü bilgisayarı bulunmaktadır. Bunların yanı sıra sınıf içi uygulamaları kaydetmek amacıyla bir kamera kullanılmıştır. Kameranın yeri uygulamanın aşamalarına göre sınıf içinde değiştirilmiştir. İlk aşamada öğretmen masasının üzerine konulmuştur, ikinci aşamada projeksiyonun yansıtıldığı tahtayı görebilmesi amacıyla kapının olduğu tarafta en arka sırada yer alan boş bir sıraya yerleştirilmiştir. Sınıf “U” oturma düzenine sahiptir.

Şekil 3.2

Sınıfın Fizikî Düzeni



Sınıfın fizikî düzeninin yanında araştırmanın yapıldığı sınıfın sosyal ortamı ve öğrenci davranışları ise şu şekilde betimlenebilir:

Okulda teknolojik alt yapının olmaması nedeniyle öğrenciler işitsel ve görsel uyarılardan mahrumdur. Konferans salonundaki projeksiyon cihazıyla ders işleme

imkânı olduğunda burada işlenen derslerin öğrenciler için daha kalıcı olduğu fark edilmiştir.

Öğrenciler dönem başında genel anlamda düzenli bir okuma alışkanlığına sahip değillerdi. Bu yüzden okumaları sınıf düzeyinin altındaydı. Bu durumu gidermek amacıyla sınıf kitaplığındaki kitaplar okul kütüphanesinden faydalanılarak her ay yenilenmeye çalışılmıştır. Belli bir süre sonra sınıf kitaplığındaki kitapların yenilenme zamanının geldiğini öğrenciler hatırlatmaya başlamıştır. Öğrenciler, hoşlanabilecekleri ya da meraklarının olduğu kitaplara yönlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmaması söz varlıklarına da olumsuz olarak yansımıştır. Öğrencilerin, metin içerisindeki deyimleri anlamakta güçlük çektiği bağlamdan deymi fark edemedikleri gözlenmiştir.

Genel olarak ailelerinden destek gören öğrencilerin okuma düzeyleri, kelime hazineleri, kendini ifade edebilme becerileri, konuşurken kullandıkları kelimeler ve kurdukları cümlelerin anlamlılığı diğer öğrencilere göre daha gelişmiştir. Sınıfta bu becerilere sahip öğrenciler sınıfın geneline göre az sayıdadır.

Öğrenciler okudukları hikâyelerde anlamını bilmedikleri kelimeleri merak edip araştırmamaktadır. Sınıfta sadece birkaç öğrenci okuduğu kitaplardaki kelimenin anlamını merak edip sormaktadır.

Uygulamanın başlangıç aşamasında ders kitabındaki metinler işlenirken öğrencilerden özellikle anlamını bilmedikleri kelimeleri bulmaları istenmiştir. Fakat ilk denemelerde sınıfın yarısından fazlası metinde geçen tüm kelimelerin anlamını bildiklerini söylemişlerdir. Ardından anlamını bilmedikleri kelimeleri belirleyen öğrencilerin kelimeleri bağlam içerisinde tahmin etmeleri istenmiştir. Bu süreçte tüm kelimelerin anlamını bildiklerini söyleyen öğrenciler de bilmedikleri kelimeler olduğunu fark etmişlerdir. Kelimelerin anlamını bilmenin bir metni anlamının esasını oluşturduğunun bilincinde değillerdir. Bu yüzden anlamını bilmedikleri kelimelerin farkında değillerdi ve farkına vardıklarında çok fazla merak da etmemekteydiler.

Öğrencilerin çoğu kelimenin anlamını bağlam içerisinde tahmin edebildikleri gözlenmiştir. Fakat tahmin edemedikleri durumlarda ne yapmaları gerektiği konusunda fikir sahibi olmadıkları görülmüştür. Çoğunlukla işin kolayına kaçarak kelimenin anlamını öğretmene sormaktaydılar.

Öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıklarının neredeyse yok denecek kadar az olduğu gözlenmiştir. Sözlük kullanma alışkanlıkları yalnızca ders kitabının arkasındaki sözlükten oluşmaktadır. Uygulamanın başlangıç aşamasında ders kitabındaki metinlerde

anlamını bilmedikleri kelimeleri sözlükten anlamını bulmaları istendiğinde öğrencilerin birçoğunun kelimeyi uygun harfin olduğu kısımda aramadıkları görülmüştür.

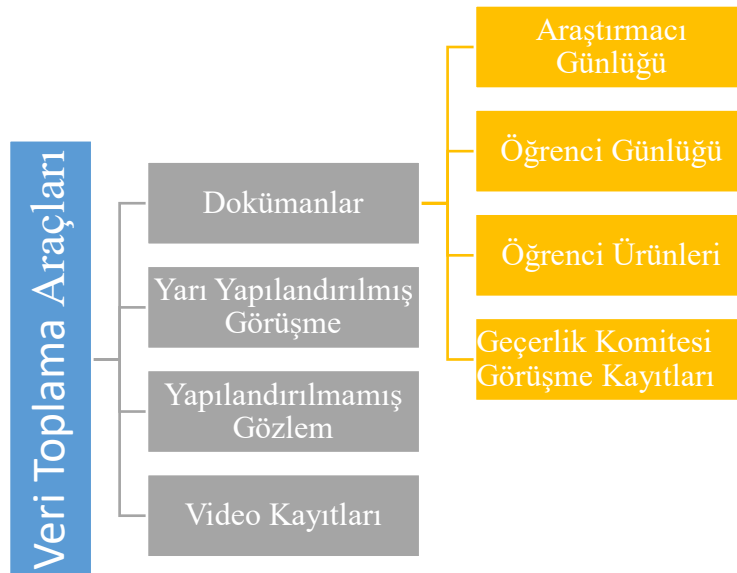
Öğrenciler genel olarak sınıf kurallarına uymaktaydılar. Ancak ikili grup oluşturan bazı öğrenciler sınıf yönetimini olumsuz etkilemekteydiler. Bunun haricinde bazı öğrenciler ise derse karşı ilgisiz davranmaktaydılar. Genel olarak sınıf ortamındaki olumsuzluklar araştırmacı öğretmenin uyarılarıyla ya da o öğrencilere görev verilerek çözülmeye çalışılmaktaydı.

3.4. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında istatistiksel analizler yerine daha çok sorunu yorumlamaya ve keşfetmeye yönelik görüşmeler, katılımcı gözlemler, örnek olaylar ve hikâye tarzı anlatımlar olan nitel veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır (Borgia & Schuller, 1996; Akt. Köklü, 2001). Dolayısıyla bu araştırmada; yarı yapılandırılmış görüşme, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri ve geçerlik komitesi görüşme kayıtları, yapılandırılmamış gözlem ve video kayıtları kullanılmış ve Şekil 3.3'te ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Fakat öğrencilerin günlük tutma alışkanlığının bulunmaması ve yazma becerilerinin sınırlı olması nedeniyle öğrenci günlüklerinden yeterli bir veri seti elde edilememiştir.

Şekil 3.3

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları



3.4.1. Yarı yapılandırılmış görüşme

Yarı yapılandırılmış görüşme, soruların önceden hazırlanması yönüyle sistematik bir yapıya ve görüşmenin akışına göre soruların çeşitlendirilebilmesi yönüyle de esnek bir yapıya sahiptir (Türnüklü, 2000). Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmadan önce alanyazın araştırması yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının geçerliğini sağlamak amacıyla iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Görüşme soruları; deyim öğretiminde kullanılan çeşitli resim ve metinlerin öğretim sürecine yansımalarını, kullanılan yöntemin öğrencilerin öğrenmesine yansımalarını ve öğrencilerin süreç hakkındaki görüşlerini belirlemeyi hedeflemektedir.

3.4.2. Dokümanlar

3.4.2.1. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmanın kodlama sürecine, verilere, araştırma için önemli olan kavram, olaylara ilişkin not yazımı ve bu notların kendi içinde karşılaştırılması işlemidir (Charmaz, 2006; Neuman, 2007; akt. Çelik vd. 2020). Araştırmacı günlüğü; yapılan araştırmayı anlama, araştırma konusunun süreçle bağlantısını bilme, süreçte yaşanan zorlukları görme ve bu zorlukların çözümünü fark etme gibi veriler sağlayabilir. Tüm bu verilerin elde edilebilmesi için araştırmacı günlüğünün planlı ve düzenli bir şekilde yazılması gereklidir (Ersoy, 2015). Bu bağlamda, bu araştırmanın uygulama sürecini objektif bir perdeden gözlemleyerek gözden kaçan noktaları not alabilmek adına araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmacı, sekiz hafta boyunca her uygulamanın bitiminde araştırmacı günlüğüne süreci betimlemiştir. Ayrıca araştırmacı günlüğüne dayalı olarak bir sonraki uygulama için sınıfın dinamiği ve sınıftaki değişimler göz önüne alınarak planlamalar düzenlenmiştir.

3.4.2.2. Öğrenci günlükleri

Öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek ve desteklemek amacıyla öğrenci günlükleri önemlidir. Ders süresince işlenenleri, neler öğrendiklerini kendi yorumlarıyla yansıtabilme becerisine eriştikleri günlükler, öğrencilere o günün derslerini gözden geçirme fırsatı da sağlamış olur (Tabak ve Göçer, 2014). Günlükler yalnızca öğrenciye değil aynı zamanda ders sürecini takip etmede öğretmenlere de fayda sağlamaktadır (Demirhan vd. 2017). Bu amaçla gerçekleştirilen deyim öğretimi sürecinde

öğrencilerin ders esnasında öğrendiklerini, uygulama sonrasında, kendi bakış açılarıyla yansıtarak öğretimin eksik ve geliştirilmesi gereken yönlerinin fark edilmesi amaçlanarak kullanılmıştır. Her uygulama sürecinin sonunda öğrencilerden öğrenme günlüklerine o uygulamaya ilişkin duygu, düşünce ve o gün ne öğrendiklerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerinin yeterince gelişmemiş ve yazma motivasyonunun yeterli olmaması nedeniyle öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler sınırlı kalmıştır.

3.4.2.3. Öğrenci ürünleri

Temalarda yer alan metinlerdeki deyimlerle ilgili her tema sonunda öğrencilerden belirlenen deyimle ilgili resim çizmesi, şiir ve hikâye yazmaları istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin o deyim hakkında zihinlerinde oluşmaları çizim ve yazı yoluyla kâğıda aktarmaları sağlanarak süreç, öğrenci ürünleri aracılığıyla somutlaştırılmıştır.

3.4.2.4. Geçerlik komitesi görüşme kayıtları

Araştırma süresi boyunca eylem planlarının uygulanabilirliği, düzenlenmesi, karşılaşılabilecek olan sorunlar ve çözüm önerileri, araştırmacı ve öğrenci davranışları gibi konularda araştırmacıya destek sağlaması açısından bir geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda iki haftada bir uygulamanın değerlendirilmesi için üç sınıf öğretmeni, sınıf eğitimi ve Türkçe eğitimi alanında uzman tez danışmanı yer almıştır. Yaklaşık sekiz hafta olarak planlanan eylem uygulamalarının komite görüşmeleri iki haftada bir kez olmak üzere toplamda dört kez toplanmıştır. Bu toplantılarda; araştırmacı, komite üyelerinin dönütleri doğrultusunda notlar almıştır. Toplantıda alınan dönütler dikkate alınarak gelecek etkinliklerle ilgili düzenlemeler yapılmış ve komiteye sunulmuştur. Bunun sonucunda araştırmacı eylem planlarını gözden geçirerek uygulama sürecini yürütmüştür.

3.4.3. Yapılandırılmamış gözlem ve video kayıtları

Gözlem, bir ortamdaki davranışları detaylı olarak analiz etmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Fakat gözlem yalnızca nadir görülen davranışları ortaya çıkarmak için kullanılmaz aynı zamanda normal durumlarda ortaya çıkan herhangi bir davranışı detaylı olarak incelemek ve tanımlamak için de kullanılmaktadır (Bailey, 1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılandırılmamış gözlem, araştırmacının rahat bir şekilde not alması, günlük tutması, araştırma hakkında bilgi toplaması ve kaydetmesinde esneklik sağlayan bir tekniktir (Büyüköztürk vd. 2020). Araştırmada, araştırmacıya süreç hakkında

bilgi toplaması ve bunları kaydetmesi olanağı tanıdığı için yapılandırılmamış gözlemin seçilmesi uygun görülmüştür. Böylelikle etkinlik süresince sınıf ortamındaki öğrenci davranışları gözlenmiştir. Araştırmada gözlem verilerinin daha sağlıklı tutulabilmesi için video kayıtları alınmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle etik kuruldan ardından araştırmanın gerçekleştiği il milli eğitim müdürlüğünden, öğrenci ve velilerden gerekli izinler alınmıştır. Ardından Türkçe ders kitabı 5. ve 6. temalarda yer alan metinlerin içerdiği deyimler tespit edilmiştir. Her temada beş metin yer almaktadır. Bunlar, serbest metin, dinleme metni, şiir, bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinden oluşmaktadır. Fakat farklı iki temada ikişer metin içerisinde deyim tespit edilememiştir. Bunlardan biri bilgilendirici metin diğeri de şiirdir. Bu yüzden geriye kalan metinlerde yer alan deyimler bulunup her bir deyimle ilgili zenginleştirici metinler bulunmuş veya oluşturulmuş ve konuya ilişkin görseller bulunmuştur. Sekiz hafta boyunca işlenen deyimlerin sayısı, adları, deyimlerin bulunduğu metin türleri ve deyimler için kullanılan görsel sayıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3.2

Uygulamada Kullanılan Deyimler, Metin Türleri ve Kullanılan Görsel Sayıları

Haftalar	Deyim sayısı	Deyim adları	Deyimin bulunduğu tema adı	Metin türleri	Deyimler için kullanılan görsel sayısı
1. hafta	4	Gözlerine inanmamak, büyüüne kapılmak, endişeye kapılmak, elindeki avucundakinden olmak	Sanat	Hikâye edici metin	4
2. hafta	1	Gece gündüz dememek	Sanat	Bilgilendirici metin	1
3. hafta	5	Havalara uçmak, yerinde duramamak, can kulağıyla dinlemek, hastalığa tutulmak, canını almak	Sanat	Dinleme metni	5
4. hafta	4	Dünyaya gelmek, ün yapmak, hayran bırakmak, hayata gözlerini yummak	Sanat	Serbest okuma metni	4
5. hafta	2	Az buz olmamak, başını sokmak	Doğa ve Evren	Şiir	5
6. hafta	2	Hava almak, kulağına fısıldamak	Doğa ve Evren	Hikâye edici metin	2

<i>Uygulamada Kullanılan Deyimler, Metin Türleri ve Kullanılan Görsel Sayıları</i>					
7. hafta	9	Boy atmak, neyin nesi, geride kalmak, anlam vermek, tadına doyum olmamak, araya almak, yüz vermemek, bir araya gelmek, başını çıkarmak	Doğa ve Evren	Dinleme metni	9
8. hafta	4	Yol almak, denize açılmak, gözden kaçmak, karar vermek	Doğa ve Evren	Serbest okuma metni	4

Yedinci haftada dokuz deyim olduğu için bu deyimler aynı hafta içerisinde iki günde işlenmiştir. İlk gün dört, ikinci gün beş deyim öğretimi gerçekleştirilmiştir. Deyimler tespit edilirken TDK'den faydalanılmış ve bir uzman tarafından da incelemesi yapılmıştır. Böylelikle öğrencilerin bir deymi hem ders kitabındaki metinde geçen bağlamı içerisinde anlamını kavraması hem de oluşturulan farklı metinlerin bağlamları içerisinde de anlamlandırması sağlanmıştır. Burada amaç deyimlerin öğrencilerin zihinlerinde somutlaştırılmasını sağlamaktır. Tablo 3.3'te etkinliklerin uygulama sürecine ilişkin planlar yer almaktadır. 8 hafta boyunca uygulanan etkinlik planları iki ders saatinde iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk ders saatinde ders kitabındaki metin okunmuştur. Ders kitabındaki metin okunduktan sonra öğrencilerin metni anlayıp anlamadığını kontrol etmek amacıyla metin genel hatlarıyla öğrencilere anlatılmıştır. Öğrenciler metni sözlü olarak anlatırken metindeki çoğu deymi dolaylı olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilere ifade ettikleri cümleleri karşılayan kelimeleri metin içerisinde keşfedebilmeleri için “Söylediğiniz cümleyi metin içerisinde karşılayan kelime hangisi olabilir?” şeklinde destekleyici sorular sorulmuştur. Ardından metin içerisinde geçen deyimlerin neler olabileceğine ilişkin öğrenci tahminleri dinlenmiştir. İkinci ders saatinde ilk olarak deyme ilişkin görsellerin çağrıştırdıkları hakkında konuşulmuştur. Deyim görselleriyle ilgili tartışmalar tamamlandıktan sonra sırayla zenginleştirilmiş metinler okunmuş; metin içerisinde geçen deyim anlamını tahmin etmeleri istenmiş ve ders kitabında geçen aynı deyim bulunarak bağlam içerisindeki anlamının aynı olup olmadığı tartışılmıştır. Her deyim sonrasında önce deyim anlamı hakkında tahminler dinlenmiş, ardından deyim ve görsel eşleştirmesi yapılmış, son olarak da deyim sözlük anlamı bulunmuştur.

Tablo 3.3*Etkinliklerin Uygulama Süreci*

Etkinliklerin Uygulama Süreci 29 Nisan-13 Haziran	I. Uygulama saati	II. Uygulama saati
	Ders kitabındaki metin okunmuştur. Öğrencilerin metni sözlü olarak anlatmaları istenmiştir. Deyimin anlamının ifade edildiği yerlerde deyimi fark ettirmeye yönelik sorular sorulmuştur. Metin içerisinde geçen deyimlerin ne olabileceği hakkında tahminler dinlenmiştir.	Deyimlerle ilgili görseller gösterilmiştir ve görselin ne anlatmaya çalıştığı hakkında konuşulmuştur. Hazırlanan metinler okunmuştur. Deyimin ders kitabındaki metinde geçen anlamıyla aynı olup olmadığı tartışılmıştır. Deyimin anlamı hakkında tahminler dinlenmiştir. Görsel ve deyim eşleştirmesi yapılmıştır. Deyimler sözlüğünden anlamı bulunarak deyim hakkındaki tahminleri ve deyimın sözlük anlamı karşılaştırılmıştır.

Her etkinliğin sonunda öğrencilere öğrendiklerini ifade etmeleri için günlük tutmaları istenmiştir. Uygulama süreci tarihleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3.4*Uygulama Süreci Tarihleri*

Uygulama Haftaları	Ders Süresi	Tarih
1. hafta	2 ders	29 Nisan 2022
2. hafta	2 ders	05 Mayıs 2022
3. hafta	2 ders	10 Mayıs 2022
4. hafta	2 ders	17 Mayıs 2022
5. hafta	2 ders	27 Mayıs 2022
6. hafta	2 ders	03 Haziran 2022
7. hafta	4 ders	07 Haziran – 09 Haziran 2022
8. hafta	2 ders	13 Haziran 2022

Uygulama süreci boyunca iki haftada bir olmak üzere eylem komitesi görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan metin ve görseller gösterilerek dönütler doğrultusunda

düzenlemeler yapılmıştır. İlk komite görüşmesinde görsellerin deyimleri yansıttığı fakat birkaç metnin uzun olmasının öğrencilerin dikkat süreleriyle paralel olmadığı bu yüzden metinlerin biraz daha kısaltılması gerektiğiyle ilgili görüşmeler yapılmıştır. Sonraki haftalarda kullanılacak olan görseller ve metinler gösterilerek bunlarla ilgili düzenlemeler yapılmıştır. İkinci komite görüşmesinde gelecek uygulamada “az buz olmak” deyimiyile ilgili kullanılacak olan görselin farklı durumları anlatan birden fazla görsel üzerinden gösterilmesinin daha faydalı olacağı hakkında konuşulmuştur. Üçüncü komite görüşmesinde bir sonraki haftadaki metinde dokuz deyim iki ders saatinde aktarılmasının zor olduğu ve bu yüzden art arda olacak şekilde iki günde verilmesinin daha uygun olabileceği kararı alınmıştır. Araştırmacının hazırladığı metinlerde yazım ve noktalama kuralları kontrol edilmiştir. Metinlerin deyim yansıttığı kanaatine varılmıştır. Son komite görüşmesinde deyim öğretimi sürecinde araştırmacının hazırladığı metinler ve hazır olarak bulunan metinler karşılaştırılmıştır. Süreçte birden fazla deyim öğretilmesi söz konusu olduğu için metinlerin kısa olmasının öğrencilerin odaklanması açısından faydalı olduğu görüşülmüştür. Özellikle farklı metin türlerinin kullanılmasının öğrencilerin dikkatini çektiği ifade edilmiştir. Eylem komitesinin görüşme takvimi tablo 3.5.’te yer almaktadır.

Tablo 3.5

Eylem Komitesi Görüşme Takvimi

Görüşmeler	Tarih
1. Görüşme	29 Nisan
2. Görüşme	18 Mayıs
3. Görüşme	06 Haziran
4. Görüşme	13 Haziran

Ders kitabında bulunan her tema sonunda öğrencilerle tema sonu görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ders kitabındaki her iki temanın sonunda birer kez ve uygulamanın sonunda bir kez olmak üzere toplam üç yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları öğrenci ürünlerini temel alarak oluşturulmuştur. Her bir tema tamamlandıktan sonra öğrencilerden şiir, hikâye ve resim

gibi ifade araçlarından birini kullanarak öğrendikleri deymi betimlemeleri istenmiştir. Birinci temada resim, ikinci temada şiir ve hikâye öğrenci ürünleri olarak belirlenmiştir. Tema sonundaki görüşmelerde, süreç boyunca öğrenilen deyimlerden bir tanesi seçilmiştir. Birinci tema sonunda “can kulağıyla dinlemek” deymi seçilmiştir. Bu deyim seçilme nedeni ders kitabındaki metin okunurken öğrencilerin bu deyim anlamını oldukça merak etmeleridir. Dolayısıyla merak edilen ve öğrenilmeye çalışılan bu deyim öğrencilerin resimlerine ne şekilde aktardıklarını incelemek amaçlanmıştır. İkinci tema sonunda “dünyaya gelmek” deymi seçilmiştir. Bu deyim seçilme nedeni kültürel sebeplerdir. Araştırmacı, ders kitabında bu deyim geçtiği metin okunmadan önce öğrencilerin bu deymi daha önce içerisinde bulundukları toplum gereği (kardeş sayılarının fazla olması nedeniyle) duymuş olabileceklerini düşünmüştür. Fakat uygulama esnasında öğrencilerin daha önce bu deymi duymadıkları gelen yanıtlar ve tepkiler doğrultusunda fark edilmiştir. Bu nedenle bu deyim seçilmiştir. Tema sonundaki görüşmelerde amaç belirlenen deyme ilişkin öğrencilerin deyim anlamına ulaşma durumlarını belirlemektir. Uygulama sonunda yapılan görüşmelerde, Türkçe dersinde kullanılan çeşitli metin ve görsellerin deyimleri anlama durumlarına nasıl yansıdığını öğrenmek amaçlanmıştır. Tema sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları EK-1’de yer almaktadır. Uygulama süreci bittikten sonra da öğrencilerin deyim öğretimiyle ilgili gerçekleştirilen sürece dair görüşlerini almak amacıyla son yarı yapılandırılmış görüşmeler sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Tema sonu görüşmeler ve öğrenci görüşmeleri öğrencilerin izni alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları EK-2’de yer almaktadır.

3. 6. Verilerin Çözümlemesi

Bu bölümde toplanan verilerin çözümlemesi ve yorumlanmasına dair bilgiler yer almaktadır. Uygulama sürecinde etkinliklere dair video kayıtları, gözlem notları, yarı yapılandırılmış görüşmelere verilen yanıtlar, öğrenci ürünleri, araştırmacı ve öğrenci günlüklerine ilişkin veriler dijital ortama aktarılmıştır. Aktarılan veriler analize hazır hâle getirilmiştir. Verilerin analizi, içerik analizi kullanılarak yorumlanmıştır. İçerik analizinde asıl amaç toplanan verileri ifade edebilmek amacıyla ilgili kavramlara ve ilişkilere ulaşarak kavramlar arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda toplanan veriler kavramsallaştırılarak düzenlenir. Bu verileri açıklayan

kavramlar, kategorilerine ayrılarak temalar oluşturulur. Oluşturulan temalar ve kavramlar aracılığıyla birbirine benzeyen veriler bir araya toplanarak okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizinde verilerin analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler, araştırmanın amacı ve araştırmanın kavramsal çerçevesi ele alınarak kodlama yapılmıştır. Elde edilen veriler incelenerek anlamlı parçalara ayrılmıştır. Sonrasında bu parçaların kavramsal olarak ne anlama geldiği çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada kodlar bir araya getirilmiş, incelenmiş ve kodlar arasındaki benzer yönler bulunmaya çalışılmıştır. Kodların benzer ve farklı yönlerinin saptanmasının ardından birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Ardından elde edilen veriler temalara göre düzenlenmiş ve sistematik olarak sunulmuştur. Bu araştırmada iki ana tema oluşturulmuştur. Bunlar; öğrenme süreci, uygulama sürecinin öğrenci ürünlerine yansımalarıdır. Uygulama sürecinde elde edilen video kayıtları, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler “Öğrenme Süreci” başlığı altında betimlenerek yorumlanmıştır. İkinci ana tema olan “Uygulama Sürecinin Öğrenci Ürünlerine Yansımaları” süreç boyunca öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrenci ürünleri bu tema altında betimlenmiştir. Bu görüşmeler video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve video kayıtlarıyla desteklenerek sunulmuştur. Bu tema altında iki alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar, öğrenci ürünleri, deyimle ilgili öğrenci yaşantılarıdır. Deyimle ilgili öğrenci yaşantıları alt temasıyla ilgili “Süreçte öğrenme ve deneyimleme” ile “Önceden bilme ve deneyimleme” kategorileri oluşturulmuştur.

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda güvenirlilik araştırma sonucunun inandırıcılığıyla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının, araştırma deseninin ve veri analizinin geçerliği ve güvenirliliğinin belirlenmesi, araştırmanın inandırıcılığını ve kabul görme derecesini etkilemektedir (Baltacı, 2019). Araştırmada nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin geçerliği inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik); güvenirliliği sağlamak amacıyla tutarlılık (güvenilirlik), dış güvenirlilik (teyit edilebilirlik) kullanılmıştır.

3.7.1. İnandırıcılık (İç geçerlik)

Bir araştırma için bilimsel alanyazına sağladığı katkı ve karşılaşılan sorunlara sunduğu çözümler önemlidir. Bunun yanında araştırmanın bilimsel kabul edilebilirliği için araştırma sürecinin ve sonuçlarının anlaşılabilir, tutarlı ve farklı araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması da önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmacıların (i) uzun süreli etkileşim, (ii) derinlik odaklı veri toplama, (iii) çeşitleme, (iv) uzman incelemesi, (v) katılımcı teyidi gibi stratejilerden faydalanılabileceği belirtmektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmanın inandırıcılığını sağlayabilmek için öncelikle araştırmacı, 29 Nisan 2022 – 13 Haziran 2022 tarihleri arasında toplam sekiz hafta ve 18 ders saati olmak üzere uygulama süreçlerini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, araştırma yaptığı sınıfın sınıf öğretmenidir, 3 yıldır sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Ayrıca yüksek lisans derslerinde Eğitimde Nitel Araştırmalar dersini almıştır. Bununla birlikte sınıf ortamı, öğrenciler hakkında ayrıntılı açıklamalar ve betimlemeler yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çeşitlemesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler, video kayıtları, öğrenci ürünleri, araştırmacı günlükleri ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Ders kitabındaki deyimlerin bulunmasında, görüşme sorularının hazırlanmasında, elde edilen verilerin kodlanmasında uzman incelemesi gerçekleştirilerek araştırmanın iç geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.7.2. Aktarılabilirlik (Dış geçerlik)

Nitel araştırmalarda olay ve olgular içinde bulundukları ortamdan etkilendikleri için nicel araştırmalarda olduğu gibi genelleme yapılamamaktadır. Olay ve olguların derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesi araştırma sonuçlarının doğrudan genellenmesini mümkün kılmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dolayısıyla nitel çalışmaların genelleme amacı yoktur. Araştırmada gerçekleştirilen deneyimler daha çok bireyin durumunu anlamaya odaklanmaktadır. Ancak katılımcıların yaşadıkları deneyimler ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. Bu şekilde araştırmayı okuyanların sonuçları kendi çalışmalarında uygulayabilmeleri sağlanmış olur. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği kanıtlamak amacıyla örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve ortam açıkça belirtilmelidir (Sharts-Hopko, 2002, Akt. Başkale, 2016).

Bu araştırmada çalışmanın yapıldığı okulun fizikî yapısı, konumu ve katılımcılar hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Özellikle dil becerileri hakkında betimlemeler yapılmıştır. Okuyucunun araştırmayı zihninde oluşturabilmesi için betimlemeler ve

araştırmanın detayları açıklanarak doğrudan alıntılara yer verilmeye çalışılmıştır. Tüm bu çalışmalarla araştırmanın aktarılabilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

3.7.3. Tutarlılık (Güvenirlik)

Araştırmanın güvenilirliği, dışarıdan incelenmesi ve araştırma süreci boyunca araştırma etkinliklerinde tutarlı olup olmadığını incelemektir. Bu tutarlılık veri araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve verilerin analizi aşamalarında ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın tutarlılığı konusunda, çeşitli kaynaklardan veri toplanmaya çalışılmıştır. Bunun için uygulama sürecinde geçerlik komitesi toplanmış, uygulama sürecini gözden geçirmiş ve dönütlerini araştırmacıya iletmıştır. Bununla birlikte süreçte araştırmacı günlüğü, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle desteklenerek bulgulara ulaşılmıştır.

3.7.4. Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik)

Nitel araştırmada dış güvenirlik ulaşılan sonuçların toplanılan verilerle devamlı olarak teyit edilmesi ve bu bağlamda okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla, farklı veri kaynakları, veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen veriler karşılaştırılmıştır ve detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Bu bağlamda ham veriler ile ulaşılan bulgu ve sonuçların tutarlılığı gözetilmiştir.

3.8. Araştırmada Etik

Nitel araştırmalarda, araştırmacının en önemli sorumluluğu araştırmaya katılan katılımcıların onayını alarak süreci devam ettirmektir. Katılımcıların fiziki ve ruh sağlıklarının korunması, mahremiyet, gizlilik konularında onları zarara uğratmamak da araştırmacının sorumlulukları arasındadır (Given, 2021). Bu bağlamda araştırmada etik kurallar kapsamında şunlar gerçekleştirilmiştir:

Araştırma ortamı, katılımcılar için üniversitenin etik kurulundan, il milli eğitim müdürlüğünden, ailelerden, öğrencilerden gerekli izinler alınmıştır. (EK-5)

Araştırmaya katılan öğrencilerden yazılı ve sözlü olarak izinler alınmıştır. Yazılı formda araştırmanın amacı, konusu, içeriği ve sürece ilişkin bilgiler öğrencilere tanıtılarak imzalatılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin velilerinden yazılı ve sözlü olarak gerekli izinler alınmıştır. Yazılı formda araştırmanın amacı, konusu, içeriği ve sürece ilişkin bilgiler sunularak imzalatılmıştır.

Araştırma verileri sunulurken katılımcı isimleri kodlanarak gizlenmiştir. Sürece dair sunulan görüntülerde katılımcıların yüzleri belli olmayacak şekilde fotoğraflar kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde velilere ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Toplanan veriler yalnızca bu araştırma için kullanılmıştır.

Tüm bunların sonucunda araştırmacı, araştırma boyunca etik kurallara uygun davranarak etik kurallar çerçevesinde araştırmayı gerçekleştirmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Araştırma sürecinde veri setinden elde edilen bulgular kendi içerisinde iki tema altında incelenmiştir. Bu temalar, Öğrenme Süreci, Uygulama Sürecinin Öğrenci Ürünlerine Yansımaları şeklindedir. Bunlar şekil 4.1’de gösterilmiştir.

Şekil 4.1

Ana Temalar



Birinci tema olan Öğrenme Sürecinde, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci yanıtlarından elde edilen bulgular ele alınmıştır.

4.1. Öğrenme Süreci

Araştırmacının, sınıfın öğretmeni olması nedeniyle uygulama öncesinde de öğrencilerin hazırbulunuşlukları, bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri hakkında bilgiye sahiptir. Dolayısıyla öğrenme sürecinde; uygulama sürecindeki gelişmeler kadar öğrencilerin uygulama öncesi süreçteki durumlarını da gözlemlemiştir. Bu sebeple uygulama sürecindeki gelişmeler ve değişimler bu tema altında betimlenmeye çalışılmıştır. Deyim öğretiminde kullanılan zenginleştirilmiş metin ve görsellerin öğrencilerin deyimleri anlama, deyimlerin farkına varma ve söz varlığındaki değişimleri

ve gelişimleri incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı günlüğü, video kayıtları, öğrenci yanıtlarından faydalanılarak veri setleri incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sürecinde ders kitabında yer alan deyimler hem zenginleştirilmiş görsellerle hem de zenginleştirilmiş metinlerle desteklenerek öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca ders kitabı içerisinde yer alan deyimler öğrencilere metnin olay örgüsü anlatılarak ve deyimın geçtiği ifadelerde sorular sorularak hissettirilmeye çalışılmıştır. Bu durum, ilerleyen süreçlerde, öğrencilerin ders kitabındaki metinlerde yer alan deyimleri kendileri bulmaya çalışarak akıl yürütebilmelerine yardımcı olmuştur. Araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin ders kitabındaki metinlerde yer alan deyimleri genel olarak fark edemedikleri fakat bağlam içerisinde anlamını çıkarabildikleri gözlenmiştir. Buna ilişkin araştırmacı günlükleri şu şekildedir:

Araştırmacı günlüğü: “...Öğrenciler metni olay örgüsüne göre anlatırken deyimı dolaylı olarak olay örgüsü içinde kullanmaktadır. Öğrenciler olayı anlatırken deyimlerin anlamlarını ifade ettikleri kısımda öğrencilerin anlatımlarına ara verilerek onlara bu ifadenin metinde nasıl anlatıldığı ne şekilde geçtiği gibi sorular yönlendirilmiştir. Böylelikle öğrencilerin metindeki deyimleri kendilerinin fark etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Başka bir deyişle ders kitabındaki metin işlenirken öğrencilerin deyimlerin anlamlarını ifade ettikleri fakat tam adıyla kullanamadıkları fark edilmiştir. Yalnızca “büyüsüne kapılmak” deyimini bağlam içerisinde anlamını çıkaramadıkları için ifade etmekte zorlanmışlardır...” (1.hafta)

Araştırmacı günlüğü: “...Metin ana hatlarıyla öğrencilere anlatılmıştır ve önceki haftalarda olduğu gibi öğrencilerin deyimı doğrudan aktarmadıkları “yerinde duramamak” deyiminin yerine “çok sabırsızlanmış” kelime grubunu kullandıkları görülmüştür. Benzer şekilde olay örgüsüne bağlı olarak metnin geri kalanı anlatılırken de bazı yerlerde bu tarz ifadeler kullandıkları fark edilmiştir. Örneğin, havalara uçmak deyimini için “çok heyecanlanmış” “mutlu hissetmiş”, “sevinçli hissetmiş” gibi ifadeler kullanarak olayları anlatmışlardır. Fakat öğrencilerin olay örgüsü içerisinde yer alan canını almak, hastalığa tutulmak deyimlerini anlamak da zorlandıkları görülmüştür....” (3.hafta).

Araştırmacı günlüğü: “...Öğrenciler metni anlatırken deyimın yer aldığı olaylar üzerinde özellikle durulmuştur. Öğrenciler bu metinde yer alan deyimleri, ilk kez anlattıklarında, doğrudan dile getirmemişler fakat metni anlatırken deyimın anlamını ifade etmişlerdir. Örneğin; hava almaya çıkmak yerine gezmeye/dolaşmaya çıkmış,

kulağına fısıldamak yerine de sessizce/gizlice söylemiş ifadelerini kullandıkları gözlenmiştir.” (6. hafta).

Şekil 4.2

Uygulama Sürecine İlişkin Sınıf Ortamından Görseller



7. haftadaki metin dinleme metnidir ve bu metinde dokuz deyim tespit edilmiştir. Çok fazla deyim olması sebebiyle uygulama iki güne yayılmıştır. Bu deyimler metinde yer alan sıralamalarına göre verilmiştir. İlk uygulama gününde dört deyim, ikinci uygulama gününde beş deyim işlenmiştir. İlk uygulama gününe ait araştırmacı günlüğünden elde edilen kayıtlar şu şekildedir:

Araştırmacı günlüğü: “...Öğrenciler ders kitabındaki metni kendi cümleleriyle anlatırken “boy atmak, geride kalmak, araya almak” deyimlerini kendilerini ifade etmişlerdir... Neyin nesi deyimini öğrenciler metni anlatırken doğrudan ifade etmemişlerdir sadece “sakız ağacının nerden geldiğini bilmiyorlarmış” şeklinde

belirtmişlerdir.” (7. hafta 1. uygulama günü). Öğrenciler, ders kitabındaki metinde geçen boy atmak, geride kalmak, araya almak deyimlerini ise metni anlatırken doğrudan kullanmışlardır fakat deyim olduğunun farkında olmadıkları gözlenmiştir.

Araştırmacı günlüğü: “...7. hafta ikinci uygulama gününde metin öğrencilere tekrar dinletilmiştir. Geçen uygulamada nerede kalındıysa oradan metin anlatılmaya devam edilmiştir. Öğrenciler metnin geri kalanını anlatırken içerisinde geçen yüz vermemek, bir araya gelmek, başını çıkarmak, tadına doyum olmamak ve araya almak deyimlerini doğrudan ifade etmemişlerdir. Ancak olayı anlatırken deyimlerin anlamlarını ifade eden söylemlerde bulundukları fark edilmiştir. Örneğin; yüz vermemek deyimini yerine ‘kavak ağaçları sakız ağacını umursamıyor’, tadına doyum olmamak yerine ‘sakızı hep yemek istemiş’... ” (7. hafta 2. uygulama günü)

Ders kitabındaki metinlerdeki olay örgüsü üzerinden deyimlerin anlamları sezdirilmeye çalışılmıştır. Tüm uygulama süreci boyunca öğrencilerin metin içerisinde geçen gözlerine inanamamak, endişeye kapılmak, elindeki avucundakinden olmak, gece gündüz dememek, yerinde duramamak, havalara uçmak, hava almak, kulağına fısıldamak, neyin nesi, yüz vermemek, bir araya gelmek, başını çıkarmak, tadına doyum olmamak ve araya almak deyimlerinin anlamlarını bağlam içerisinde anladıkları görülmüştür. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda deyimlerin ders kitabı içerisindeki metindeki bağlamı bulunarak tahminleri dinlenmiştir. Öte yandan can kulağıyla dinlemek, başını sokacak bir yer, dünyaya gelmek, hayata gözlerini yummak deyimleri öğrenciler tarafından fark edilmiştir. Bu durum araştırmacı günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı günlüğü: “... Öğrencilerden biri ders kitabındaki dördlük okunurken “başını sokacak bir yer” deyimini fark etmiştir...” (5.hafta)

Araştırmacı günlüğü: “...Metin anlatılırken metnin başında ve sonunda geçen “dünyaya gelmek”, “hayata gözlerini yummak” deyimleri öğrenciler tarafından fark edilmiştir. Bu kelime gruplarının gerçek anlam taşıyıp taşımadıkları sorulduğunda öğrencilerden mecaz anlam taşıdığı cevabı alınmıştır. Metinde başka hangi deyimlerin olabileceği sorulduğunda öğrencilerden net bir cevap alınamamıştır. Bu yüzden metin içerisinde yer alan diğer iki deyim hayran bırakmak ve ün yapmak deyimlerini fark etmelerini sağlayabilmek için yönlendirici sorular sorulmuştur. Fakat net bir şekilde deyimini fark edemedikleri görülmüştür.” (4.hafta).

Tüm uygulamalar boyunca büyüüne kapılmak, ün yapmak, hayran bırakmak, az buz olmamak, anlam vermek, karar vermek deyimleri ve bu deyimlerin anlamları ders

kitabındaki metin anlattırılırken bu deyimlerin anlamları öğrenciler tarafından ifade edilememiştir. Bu durumda, araştırmacı, zenginleştirilmiş görselleri kullanarak öğrencilerin bu deyimleri fark etmelerini sağlamaya çalışmıştır. Bu durum, araştırmacı günlüğüne ve video kayıtlarına şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı günlüğü: “... Metinde geçen ve öğrencilerin bağlama bakarak anlamını tahmin edemedikleri “büyüsüne kapılmak” deyiminin anlamı gösterilen görsel sayesinde öğrenciler tarafından fark edilmiştir. Ardından deyimle ilgili metin okunduktan sonra öğrencilerin bu deyim anlamına ilişkin bir çıkarım yapabilir duruma geldikleri gözlenmiştir.” (1. hafta).

Araştırmacı günlüğü: “Hastalığa tutulmak deyimini için hazırlanan görsel sayesinde öğrenciler deyimini fark edebilmişlerdir. Canını almak deyimini için gösterilen görseli öğrenciler ilk olarak anlamlandırmamışlardır fakat bir öğrencinin yerde yatanın ölü bir fare olduğunu fark etmesiyle öğrencilerin görseli anlamlandırmaları kolaylaşmıştır.” (3. hafta).

Öğrencilerin hastalığa tutulmak ve canını almak deyimlerine ilişkin hazırlanan görsellere verdikleri yanıtlar video kayıtlarında şu şekilde yer almaktadır:

Şekil 4.3

Zenginleştirici Görsellerdeki Deyimlere Gelen Öğrenci Tahminleri-1

Video Kaydı (3.hafta)	Video Kaydı (3.hafta)
	
Canını almak: kedi fareye saldırıp onu öldürmüş, kedi fareye vurmuş, öldürmüş, fare ölmüş...	Hastalığa tutulmak: grip olmuş, hastalığa yakalandığı için mutsuz, metinde çiçek hastalığı olmuştu ya bu da onun gibi.

Zenginleştirici görsellerin öğrencilerin ders kitabındaki metnin bağlamı içerisinde çıkaramadıkları hayran bırakmak ve ün yapmak deyimlerinin anlamlarını ve deyimlerin fark edilmesine ilişkin dördüncü hafta video kayıtlarında yer alan öğrenci tahminleri şekil 4.4’te sunulmuştur:

Şekil 4.4

Zenginleştirici Görsellerdeki Deyimlere Gelen Öğrenci Tahminleri-2

Video Kaydı (4.hafta)	Video Kaydı (4.hafta)
 Ün yapmak: Mozart keman ve piyano çalarak ünlü olmuştu bence bununla bağlantılı, bazı ünlüler bir şeyler söylüyorlar mikrofona ve kaydediyorlar, filmlerde görüyoruz ya ünlü olan birinin fotoğraflarını hayran oldukları için çekiyorlar.	 Hayran bırakmak: coşuyor, alkış yapıyorlar, eğleniyorlar, hikâyede piyano çalarken hayran olmuşlardı onun gibi bu görsel, Mozart’ı sevdikleri için alkışlıyorlar, tiyatro salonunda alkışlıyorlar ya yani hayran kalıyorlar

Araştırmacı günlüğü: “... Ün yapmak deymiyle ilgili yer alan görseli yorumlamak için öğrenciler daha istekli davranmışlardır. Bunun nedeni olarak da öğrencilerin günlük yaşamlarının büyük bir kısmını televizyon programları izleyerek geçirdikleri için görselin onlara tanıdık gelmiş olabileceği düşünülmektedir.” (4. hafta).

Uygulamanın beşinci haftasında ders kitabındaki şiirde geçen az buz olmamak deyiminin anlamını, öğrenciler şiirin bağlamı içerisinde çıkaramamışlardır. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı günlüğü: “...az buz olmamak deymi ile ilgili çokluk ifade eden farklı görseller kullanılmıştır. Öğrencilerin bu deymi kavramakta zorluk çekebileceği öngörülerek birden fazla aynı anlama gelen farklı görseller kullanılmıştır... Az buz olmamak deymi ile ilgili üç farklı görsel gösterilmiştir. Öğrenciler bu deymi şiirdeki bağlam içerisinde anlamını çıkarmakta zorlandıkları için şiirle bağlantı kurmaları istenmemiştir. Çünkü üç görsel gösterildikten sonra bu görsellerin ortak noktalarına

dikkat çekilerek öğrencilerin kendi çıkarımlarını yapmaları istenmiştir.” (5. hafta). Bu deyimle ilişkin gösterilen üç görsele gelen öğrenci tahminleri video kayıtlarında şu şekilde yer almaktadır:

Şekil 4.5

Zenginleştirici Görsellerdeki Deyimlere Gelen Öğrenci Tahminleri-3



Öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda görsellerin deyimlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bazıları da görselleri ders kitabındaki metinde geçen olaylarla bağdaştırmaya çalışmışlar, bazıları farklı somut olaylarla görseldeki deyimle açıklamaya çalışmışlardır. Araştırmacı günlüğünden de anlaşılacağı üzere zenginleştirici metin ve görsellerin deyimle anlamının fark edilmesinde, pekiştirilmesinde önemli bir rolü vardır. Metinler okunurken ve görseller gösterilirken öğrencilere yorumlama fırsatının verilmesinin deyimle pekişmesinde ve zihinlerinde şekillenmesinde destekleyici olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırmacı günlüğünden ve video kayıtlarından yola çıkarak ders kitabında fark edilemeyen deyimler için zenginleştirici görsellerin kullanımı deyimle anlamının kavranmasında destekleyici bir araç olduğu yorumu yapılabilir. Öğrencilerin deyimle daha kolay hatırlamalarını ve anlamalarını sağlamıştır. Araştırmada sunulan zenginleştirilmiş metinler ve görseller, özellikle görsellerin öğrenme sürecinde deyimle hatırlamayı kolaylaştırdığı görülmektedir. Bu

doğrultuda gelen öğrenci görüşleri ve öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler şu şekildedir:

Ö15: “Resimler deyimin aklımda kalmasına yardımcı oldu.”

Ö14: “Öğretmenim mesela o görsele bakınca deyim geldi aklıma deyime bakınca da o görsel geldi. Yani aklımda yer edindi... Bana katkısı olduğunu düşünüyorum. Özellikle gösterdiğiniz resimler öğretmenim benim anlamamı kolaylaştırdı.”

Öğrenci günlüğü (Ö11): “... Deyimleri resimlerde öğrendik. Mesela bir resimde çocuklar bir arada oluyordu... Resimlerle deyimleri çok kolayca anladım sonra deyim sözlüğünde buldum...”

Ö7: “Görseller, deyimi öğrenmemi kolaylaştırdı. Bu sayede deyimleri daha kolay hatırlıyorum.”

Öğrenci günlüğü (Ö15): “... Başını çıkarmak, neyin nesi, yüz vermemek deyimlerini resimlerle öğrendik. Resimlerle daha iyi anladım, sözlükteki anlamını hiç anlamadım.” (7. hafta).

Ö11 : “Yani böyle deyim gözümün önüne geldi. Aklımda kaldı.”

Görseller yalnızca deyimin fark edilmesinde ve akılda kalıcı hâle gelmesinde önemli bir rol oynamamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde zenginleştirici görsellerin öğrencilerde uygulamaya ilişkin merak ve ilgi uyandırdığı gözlenmiştir. Görüşmeler sonucunda gelen öğrenci yanıtları şu şekildedir:

Ö10: “Görselleri görmek o deyimi daha çok merak etmemi sağladı. Merak ettiğim için ilgimi çekti ve anladım... Güzel ve ilgi çekiciydi öğretmenim. Zaman daha çabuk geçti. Farklı resimler görmek ilgimi çekti. Bu şekilde ders işlemek daha çok hoşuma gitti öğretmenim.”

Ö4: “... Bir de görsellere bakıyorduk ya biz de hangi deyim diye bulmaya çalışıyorduk o çok hoşuma gitmişti.”

Ö1: “Böyle resimleri siz gösterince hep meraklandım acaba ne anlatıyor diye.”

Öğrencilerle yapılan görüşmeleri destekler nitelikte öğrenci ve araştırmacı günlüklerinde de şu ifadeler yer almaktadır:

Öğrenci günlüğü (Ö5): “... Kulağına fısıldamakla görsellere baktık. Deyimi öğrendik, çok eğlendik görsellere bakarken...” (6. hafta).

Araştırmacı günlüğü: “...Deyimle ilgili görseller ve metinler ikinci derste öğrencilere sunulmuştur. Bu hafta özellikle öğrencilerin görsellere bakmak için

sabırsızlandıkları fark edilmiştir. Uygulama sürecinin bu aşamasını kendi aralarında oyunlaştırmışlardır. Bu da görsellerin öğrencilerin dikkatini çektiğini ve metinle ilişkilendirmeyi sevdiklerini gösteriyor.” (4.hafta).

Öğrencilerin görsellerin anlattığı deyimleri bulmayı sevdikleri ve sabırsızlandıkları görülmektedir. Dolayısıyla görsellerin anlattıklarını bulabilmek için ders kitabındaki metni de daha dikkatli dinledikleri fark edilmiştir. Bu durum öğretim sürecine heyecan katarak süreci dinamikleştirmiştir. Öte yandan görsellerin deyim anlamını ve deyim tahmin etme noktasında yetersiz olduğu durumlar da mevcuttur. Araştırmacı günlüğünde bu durum şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı günlüğü: “... Özellikle hem ders kitabındaki metinde hem de gösterilen görselde karar vermek deyimini fark edilememiştir. Bunun nedeni uygulama süreci boyunca deyimlerin daha çok mecazî anlamları üzerinde durulmuş olması olabilir. ... Son uygulama sürecinde kullanılan görsellerin, özellikle karar vermek ile ilgili olan, bazı deyimlerin anlamının pekişmesinde ve fark edilmesinde yeterli olmadığı fark edilmiştir.” (8. hafta).

Deyimlerin kavranmasında ve fark edilmesinde zenginleştirici görsellerin katkısı olduğu kadar zenginleştirici metinlerin de katkısı bulunmaktadır. Uygulama sürecinde deyim ve deyim anlamına ilişkin farklı örneklerle sunulan metinler deyimlerin tekrar edilmesini, pekişmesini desteklemiştir. Bu anlamda uygulamada kullanılan zenginleştirici metinlerin zenginleştirici görsellerin katkılarıyla paralellik gösterdiği yorumu yapılabilir. Buna ilişkin araştırmacı günlükleri, video kayıtları ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri şu şekilde aktarılmıştır:

Ö11 : “Farklı metinler görmem anlamamı kolaylaştırdı. Çünkü bazı deyimleri kitaptaki metinden anlayamadım. Ama siz o deyimle ilgili farklı hikâyeler okuyunca daha kolay anladım.”

Ö14: “Farklı metinlerde geçtiğinde daha iyi anladım. Hatta kitap okurken yeni öğrendiğim deyimleri kolay anladım.”

Ö12 : “Düşünmemi ve hayal kurmamı destekledi. Çünkü az buz olmak deyimini kitaptaki şiirde gördüğümde tam anlayamamıştım. Ama farklı hikâyede görünce daha iyi anladım.”

Veri seti incelendiğinde “...Az buz olmak deyimini kitaptaki şiirde gördüğümde tam anlayamamıştım.” ifadesi yer almaktadır. Buradan hareketle ders kitabının tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Bu deyim yer aldığı şiirdeki bağlam ise şu şekildedir: “Az buz yağmazdı/ Çocukluğumun geçtiği yerlerde kar.” Az buz olmamak deyimini

anlayabilmek için bu dizelerin yeterli olmadığı hem araştırmacı günlüğünde “... *Az buz olmamak deyimi ile ilgili üç farklı görsel gösterilmiştir. Öğrenciler bu deyimi şiirdeki bağlam içerisinden anlamını çıkarmakta zorlandıkları için...*” hem de yukarıdaki öğrenci yanıtlarında ve öğrenci günlüklerinde belirtilmiştir. Dolayısıyla ders kitabındaki metinlerin ve deyimlerin geçtiği cümlelerin deyimini anlamak için her zaman yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Gelen yanıtlar doğrultusunda farklı metinler kullanmanın öğrencilerin deyimleri daha rahat anladıklarını, tek seferde bağlamdan anladıkları deyimleri de pekiştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Araştırmacı günlükleri ve öğrenci günlükleri de zenginleştirilmiş metinlerin, deyimlerin öğrenilmesine katkı sağladığı yönündedir.

Öğrenci günlüğü (Ö7): “...*Ders kitabında az buz yağmazdı geçtiğinde sandım ki gerçekten de buz yağıyor ama öğretmenimizin gösterdiği görsellerle ve metinlerle az değil çok anlamına geldiğini anladım...*” (5.hafta).

Araştırmacı günlüğü: “...*Ardından büyüüne kapılmak deyimiyle ilgili zenginleştirilmiş metin okunduktan sonra öğrencilerin bu deyim anlama ilişkisi bir çıkarım yapabilir duruma geldikleri gözlenmiştir.*” (1.hafta)

Araştırmacı günlüğü: “...*Ders kitabındaki metinde geçen beş farklı deyimle ilgili hazırlanan metinler okundukça öğrencilerin o deyim anlama ilişkisi hakkında akıl yürütebilmelerinin daha rahat gerçekleştiği gözlenmiştir.*” (3.hafta).

Araştırmacı günlüğü: “... *Bu uygulamadaki deyimlerin anlamlarıyla ilgili tahminler üç aşamada da paralellik göstermektedir. Örneğin ders kitabında geçen tadına doyum olmamak deyimine öğrenciler “çok lezzetli, beğenmiş, çok yemek istemiş, sevmiş..” gibi tahminlerde bulunmuşlardır. Görsel gösterilince de benzer tahminlerde bulunulmuştur. Son olarak hazırlanan zenginleştirici metinde yer alan deyim anlama ilişkisi yönelik “o kadar çok sevmiş ki hep yemiş, çok severek yemek...” gibi yanıtlar gelmiştir. Dolayısıyla zenginleştirici metinler, deyim anlama ilişkisinin tekrar edilmesine ve pekiştirilmesine katkı sağlamıştır.*” (7.hafta)

Öğrenci günlüğü (Ö15): “...*Az buz olmamak deyiminin geçtiği Küçük Tırtıl metninde bir şeyin az değil çok olduğunu anladım.*”

Zenginleştirilmiş metinler deyim anlama ilişkisinin kavranmasının, tekrar edilmesinin yanı sıra aynı zamanda zenginleştirilmiş görsellerin de açıklayıcısıdır. Zenginleştirilmiş görseller ve metinler deyim anlama ilişkisinin ve pekiştirilmesinde birbirini tamamlar niteliktedir. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşleri ve araştırmacı günlüğü şu şekildedir:

Araştırmacı günlüğü: “...Zenginleştirici metin ve görseller öğrencilerin deyimini anlamını algılamada önemli bir role sahip olmuştur. Bugün az buz olmamak deyimleriyle ilgili gösterilen görseller tek başına kullanılmış olsaydı deyim tam olarak fark edilemeyebilirdi ya da unutulabilirdi. Ancak deyim bir metin içerisinde geçmesi öğrencilerin bağlamdan hareket ederek deyim öğrenilmesine katkı sağlamıştır. Dolayısıyla kullanılan zenginleştirilmiş görsel ve metinler, deyim anlamını pekiştirmede yardımcı araçlar olmuştur.” (5. hafta).

Ö4: “Görsellere baktığımda ilk önce bir deyimle eşleştirmek de bazen zorlandım. Ama (zenginleştirilmiş) metin okununca görsel arasında ilişki olduğunu anladım.”

Ö15: “İlk önce resme baktığımda deyim anlamını fark edemiyordum. Sizin getirdiğiniz metin okunduktan sonra deyim ve görsel ilişiyordu.”

Ö13: “İlk başta deyim kendisini tahmin edemiyordum. Ondan sonra siz, bize deyimler ile ilgili hikâyeler gösterdiniz. O zaman anladım.”

Ö9: “Resme bakarak anlayabiliyordum, sonra metni okuduktan sonra daha iyi anlıyordum. Metin ve görsel birbiriyle bağlantılıydı. Mesela can kulağıyla dinlemek deyiminin resminde bir adam vardı elini kulağına götürmüştü. Öyle birisini dinliyor gibiydi. Aynı şekilde hikâyesinde aynı anlam vardı.”

Veri setleri incelendiğinde bazı öğrencilerin görselleri gördüklerinde deyim tahmin etmekte zorlandıkları ya da ilk seferde tahmin edemedikleri görülmüştür. Deyimlerin anlatıldığı görsellerin metinle ilişkili olduğu fakat tek başına kullanıldığında yetersiz olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Video kayıtları da bu durumu destekler niteliktedir: “Canını almak deyimıyla ilişkili gösterilen görselde ilk önce “kedi havaya bakıyor”, “metindeki boğanın adamın gözünü kör etmesine benzettim” şeklinde ifadeler kullanarak görseli tam anlamlandıramadıklarını belirtmişlerdir...” (3.hafta).

Şekil 4.6

Canını Almak Deyimine İlişkin Uygulama Sürecinde Gösterilen Görsel



Zenginleştirilmiş metinlerin ve ders kitabındaki metinlerin görsellerin anlaşılabilirliğini desteklediği söylenebilir. Veri setleri incelendiğinde metinlerin ve görsellerin birbiriyle ilişkili olduğu metinlerin görsellerin açıklayıcısı ve öğrenci tahminlerinin destekleyicisi olduğu görülmektedir. Ayrıca uygulama sürecinde gösterilen görsellerin öğrencilerin aklında kaldığı görülmektedir. Öğrenciler, metinleri detaylı olarak hatırlayamamaları da görselin anlatmak istediğiyle örtüştüğünün farkında oldukları görülmektedir. Metinler ve görseller arasında birbirini tamamlayıcı bir yapı olduğu söylenebilir.

Uygulama süreci deyimlerin anlaşılmasına ve fark edilmesine katkısının yanı sıra süreç boyunca öğrenciler, önceki uygulamalarda öğrendikleri deyimleri sonraki haftalardaki uygulamalarda da kullandıkları görülmektedir. Uygulamanın hem kalıcı olduğunu hem de öğrencilerin deyimleri kelime hazinelerine aktararak farklı deyimleri açıklamak için kullandıkları fark edilmiştir. Bu durumda öğrenciler öğrendikleri deyimleri günlük yaşamlarında da kullanmaya başlamışlardır. Bu doğrultuda video kayıtları ve araştırmacı günlükleri şu şekildedir:

Video Kaydı: Az buz olmamak deyimleriyle ilgili gösterilen görsele öğrenciler şu yanıtları vermiştir: “...*“Gece gündüz demeden çalışmış”*, ... *“Gecesini gündüzüne katarak çalışmış”*...” (5. hafta). Uygulama sürecinin 5. haftasına ilişkin yer alan video kaydına paralel olarak öğrenci günlükleri de bu durumu destekler niteliktedir:

Öğrenci günlüğü (Ö5): “... *Öğretmenimiz bize görsel gösterdi, bir görselde adam gece gündüz demeden çalışıyordu...*” (5. hafta).

Öğrenci günlüğü (Ö10): “...*Bir adam vardı arkasında çok kâğıt vardı yani gece gündüz çalışmış...*” (5. hafta). Öğrenciler uygulama sürecinde az buz olmamak deyimini anlamaları için gösterilen görsele önceki uygulamalarda öğrenmiş oldukları gece gündüz demeden deyimini kullanarak görseli açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Sonraki haftalarda da buna benzer durumların yaşadığı görülmektedir:

Video kaydı: Kulağına fısıldamak deyimini ile ilgili gösterilen görselde öğrenciler şu yanıtları vermiştir. “*Bir şey söylüyor kadına, kadın da onu can kulağıyla dinliyor*”, ... “*Gizlice kulağına bir şeyler fısıldıyor, diğeri de onu can kulağıyla dinliyor*”...” (6. Hafta)

Araştırmacı günlüğü: “...*Önceki uygulamalarda öğrenilen can kulağıyla dinlemek deyimini farklı bir deyim için hazırlanan görseli açıklamak için kullanılmıştır. Bu da önceki uygulamaların öğrencilerin kelime dağarcıklarını olumlu yönde etkilemeye başladığının bir göstergesidir...*”(6. Hafta)

Araştırmacı günlüğü: “...Uygulama zaman içerisinde öğrencilerin deyimleri fark etmelerine yardımcı olmaya başlamıştır. Fark ettikleri deyim cümle içerisinde kullanmaya özen göstermişlerdir. Bu da deyimleri yavaş yavaş kelime hazinelerine aktardıklarını göstermektedir.” (3.hafta).

Video Kaydı: “... Bu görsele gelen farklı bir tahmin olarak “karınca ile ağustos böceği hikâyesini okumuştunuz önceki derslerde bu da karınca gibi kış için çok yiyecek biriktirmiş” ifadesidir. Üçüncü görsele ilişkin ... “gece gündüz demeden çalışmış”, ... “gecesini gündüzüne katarak çalışmış”...” (5. hafta). Bunun haricinde bir öğrenci önceki uygulama sürecinde okunan zenginleştirici metni sunulan zenginleştirici görseli açıklamak için kullanmıştır. Öte yandan bazı öğrenciler de geçmiş uygulamada öğrendikleri gece gündüz demeden, can kulağıyla dinlemek deyimlerini kullanarak farklı bir deyim açıklamak için kullanılan görselleri bu deyimlerle anlatmaya çalışmışlardır. Buradan uygulamada kullanılan metinlerin destekleyici olduğu ve öğrencilerin önceki uygulamalarda öğrendikleri deyimleri kelime hazinelerine aktararak farklı durumlarda kullandıkları çıkarımı yapılabilir. Zenginleştirilmiş metinler aynı zamanda öğrencilerin okunan metnin içerisindeki anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını merak etmeleri ve anlamını bulmaya çalışmalarına da katkı sağlamıştır. Öğrenci görüşleri, video kayıtları ve araştırmacı günlüklerinde bu yansımalar şu şekilde betimlenmiştir:

Ö5: “Benim anlamamı kolaylaştırdı. Mesela öğretmenim bir kitap okuyorum artık deyim var mı diye bulmaya çalışıyorum.”

Araştırmacı günlüğü: “...Ders dışında bir öğrenci okuduğu kitapta geçen “geri almak” kelime grubunun deyim olup olmadığını sordu. Deyim olduğunu öğrenince sevinerek arkadaşının yanına gitti ve bir daha deyim fark edersem tekrar öğretmene soracağım dedi.” (8.hafta).

Öğrencilerin metinde geçen anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamını merak etmeye başladıkları ve öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu bağlamda uygulama, öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını öğrenmeye yönelik teşvik etmekte ve deyimlere yönelik kelime hazinelerinin genişlemesine de katkı sağlamaktadır.

Araştırmacı günlüğü: “... Öğrenciler can kulağıyla dinlemenin ne demek olduğunu gerçekten can kulağı diye bir şey olup olmadığını sormuşlardır. Öğrencilerin yavaş yavaş metin içerisindeki deyimleri fark ettikleri gözlenmiştir.” (3.hafta).

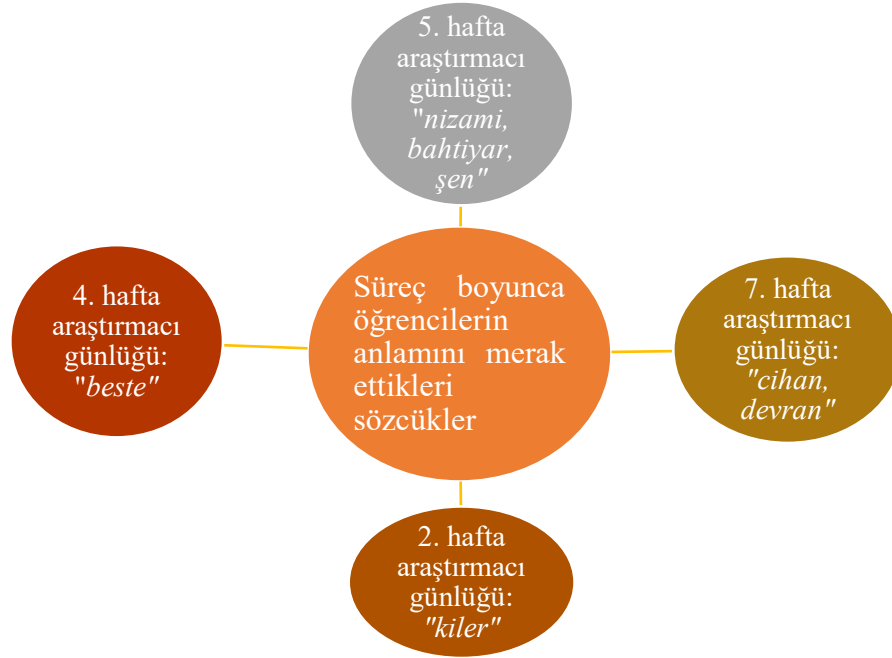
Araştırmacı günlüğü: “...Diğer haftalara göre öğrencilerde şu değişimler gözlenmiştir, metin/şiir okunduktan sonra anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını

sormaya başlamışlardır. Yönlendirmelerle kelimelerin anlamlarını bağlam içerisine bakarak bulma becerileri yavaş yavaş gelişmeye başlamıştır... ” (5. hafta).

Öğrencilerin süreç boyunca anlamını merak ettikleri sözcükler şekil 4.7’de gösterilmiştir.

Şekil 4.7

Araştırmacı Günlüklerinde Geçen ve Öğrencilerin Anlamını Merak Ettikleri Sözcükler



Uygulama öncesi süreçte öğrenciler okudukları hikâyelerde anlamını bilmedikleri kelimeleri merak edip araştırmamaktaydı. Uygulama sürecinde anlamını bilmedikleri kelimeleri artık merak etmeye başladıkları araştırmacı günlüklerine yansımıştır. Bununla birlikte öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını sözlük kullanarak bulmaya çalıştıkları öğrenci görüşlerine şu şekilde yansımıştır:

Ö12 : “... Artık anlamını bilmediğim sözcüklere sözlükten bakıyorum. Bu şekilde okuduğumu daha iyi anlıyorum.”

Ö11 : “Benim okuduğum metinleri okurken bilmiyorsam sözcüğün anlamını sözlüğe bakıyorum.”

Ö7: “... Okuduğum kitaplarda karşılaştığım sözcüklerin anlamına sözlükten bakıyorum, anlamını bilmiyorsam öğretmenim.”

Uygulama öncesi süreçte öğrencilerin sözlük kullanma becerilerinin olmadığı gözlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcükleri sözlükten

bakma alışkanlıklarını yavaş yavaş edinmeye başladıkları görülmektedir. Bu da öğrencilerin okuduklarını daha rahat anlamalarına ve kelime hazinelerinin gelişmesine fayda sağlamıştır.

Zenginleştirilmiş metinlerin öğrencilerin deyim öğrenme, pekiştirme ve kelime hazinelerine faydalarının yanı sıra dezavantajları da araştırmacı günlüklerine ve öğrenci görüşlerine şu şekilde yansımıştır:

Ö3: “...*Hani şey var ya bazen çok metin okumuştuk o zaman kafam karışmıştı, dikkatimi tam veremedim öğretmenim.*” Ö3, okumaya pek vakit ayırmadığı için okuma ve anlama becerileri yeterince gelişmemiş bir öğrencidir. Dolayısıyla uzun metinlerdeki olay örgüsünü takip etmekte ve anlamakta zorlanmaktadır.

Araştırmacı günlüğü: “... *Bu hafta ders kitabındaki metnin kısa olması ve metin içerisinde bir deyim geçmesi sebebiyle öğrenciler dikkatlerini derse verirken zorlanmamışlardır. Bu da uygulamanın daha verimli şekilde geçmesine yardımcı olmuştur.*” (2.hafta).

Araştırmacı günlüğü “... *Bu haftaki uygulamada yer alan ders kitabındaki dinleme metni çok uzun olduğu için öğrenciler dikkatlerini vermekte zorluk çekmişlerdir. Ayrıca diğer metinlere kıyasla çok fazla deyim olması bazı yerlerde öğrencilerin odaklanmalarını olumsuz yönde etkilemiştir. Özellikle uygulamanın sonlarına doğru metinler okunurken öğrencilerin zihnen yoruldukları gözlenmiştir. Fakat görseller gösterilirken algılarının daha açık ve daha dikkatli oldukları fark edilmiştir. Bu uygulamada metnin uzun olmasına ve de öğrencilerin önünde bir metin olmamasına bağlı olarak deyimleri fark etmekte zorlandıkları gözlenmiştir.*” (7. hafta).

Araştırmacı günlüğünde de belirtildiği üzere metnin uzun ve içerisindeki deyimlerin çok olması öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olmuştur. Ders kitabındaki metinler her ne kadar 4. sınıf öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanmış olsa da uygulamanın yapıldığı 4. sınıf öğrencilerinin dil becerileri normal gelişimin altındadır. Öğrencilerin ders kitabında yer alan dinleme metnine odaklanamamalarının sebebi dinleme ve dil becerilerinin yeterince gelişmemiş olması yorumu getirilebilir. Bunun yanında okulun son haftaları olması nedeniyle de öğrencilerin odaklanma konusunda sıkıntılar yaşadığı gözlenmiştir. Ders kitabındaki metnin öğrenciler için uzun ve deyimlerin fazla olması uygulama sürecini her ne kadar olumsuz yönde etkilese de kullanılan görseller kısa süreliğine de olsa öğrencilerin dikkatini toplamıştır. Bu sebeple hazırlanılacak olan zenginleştirici metinlerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun uzunlukta açık ve anlaşılır olması önemli bir noktadır. Aynı zamanda

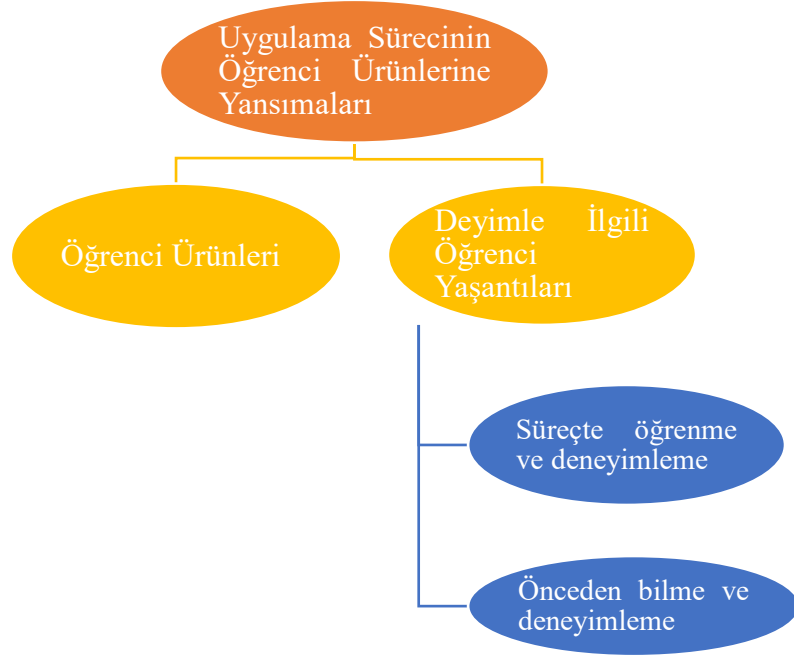
uygulama sürecinde öğretilmesi planlanan deyimlerin az sayıda olması uygulamanın verimliliği için önem arz etmektedir.

4.2. Uygulama Sürecinin Öğrenci Ürünlerine Yansımaları

Uygulama Sürecinin Öğrenci Ürünlerine Yansımaları adlı ikinci ana temada süreç boyunca öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrenci ürünleri bu tema altında ele alınmıştır. Bu ana temada iki alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar, öğrenci ürünleri ve deyimle ilgili öğrenci yaşantılarıdır. Deyimle ilgili öğrenci yaşantıları alt temasına ait iki alt kategori oluşturulmuştur: süreçte öğrenme ve deneyimleme, önceden bilme ve deneyimleme.

Şekil 4.8

Uygulama Sürecinin Öğrenci Ürünlerine Yansımaları Alt Temalar ve Kategorileri



Bu ana temada; uygulamalardaki her iki temanın sonundaki görüşmelerde, süreç boyunca öğrenilen deyimlerden bir tanesi seçilmiştir. Birinci tema sonunda can kulağıyla dinlemek deyimini seçilmiştir. Bu deyim seçilme nedeni ders kitabındaki metin okunurken öğrencilerin bu deyim anlamını oldukça merak etmiş olmalarıdır. Dolayısıyla merak edilen ve öğrenmeye çalıştıkları bu deyim öğrencilerin resimlerine ne şekilde aktardıklarını incelemek amaçlanmıştır. İkinci tema sonunda dünyaya gelmek deyimini seçilmiştir. Bu deyim seçilme nedeni kültürel sebeplerdir. Araştırmacı, ders kitabında bu deyim geçtiği metin okunmadan önce öğrencilerin bu deyim daha önce

içerisinde bulundukları toplum gereği (kardeş sayılarının fazla olması nedeniyle) duymuş olabileceklerini düşünmüştür. Fakat uygulama esnasında öğrencilerin daha önce bu deyimı duymadıkları gelen yanıtlar ve tepkiler doğrultusunda fark edilmiştir. Bu doğrultuda bu deyim seçilmiştir. Seçilen iki farklı deyim, can kulağıyla dinlemek ve dünyaya gelmek üzerinden iki ayrı görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler bu deyimlerle ilgili yapılan öğrenci ürünlerini ve öğrencilerin deyimle ilgili deneyimlerini betimlemeye yöneliktir. Bu sebeple iki alt tema oluşturulmuştur: öğrenci ürünleri ve deyimle ilgili öğrenci yaşantıları.

4.2.1 Uygulama sürecinin öğrenci ürünlerine yansımaları- Öğrenci ürünleri

Bu alt temada öğrencilerin can kulağıyla dinlemekle ilgili çizdikleri resimleri ve dünyaya gelmek deyimıyla ilgili yazdıkları hikâye ve şiirleri nasıl yorumladıkları betimlenmiştir.

Can kulağıyla dinlemek:

İlk önce öğrencilerin çizmiş olduğu can kulağıyla dinlemek resimleri incelenmiştir. Öğrencilerin çizdikleri resimler incelendiğinde genel olarak deyimı anlamına uygun olarak ifade ettikleri görülmüştür. Uygulama sürecinin öğrencilerin deyimlerin anlamalarına katkı sağladığı söylenebilir. Bu kapsamda öğrenciler, can kulağıyla dinlemek deyimı ile ilgili çizdikleri resmi şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö6: “Bu adamın bir tane kütüphanesi var. Bu ikisi de bu adamın kardeşleri oluyor. Bu adam her hafta kütüphaneden kitap alıyor, kardeşlerine anlatıyor. Onlarda can kulağıyla dinliyor. Çünkü kitabı dinleyip anlamaları gerekiyor.”

Ö8: “Bu kız buna bir şeyler anlatıyor. O da onu dinliyor. Ondan dolayı can kulağıyla dinliyor.”

Şekil 4.9

Can Kulağıyla Dinlemek Deyimiyle İlgili Çizilen Öğrenci Resmi-1



Ö4: “Burada adam torunlarına masal anlatıyor. Dedesi torununa masal anlatırken çocuk da onu can kulağıyla dinliyor... Çünkü sabahları dedesini dinliyormuş. Sabah uyanır uyanmaz ilk işi dedesini dinlemekmiş.”

Şekil 4.10

Can Kulağıyla Dinlemek Deyimiyle İlgili Çizilen Öğrenci Resmi-2



Öğrenci söylemlerinden, öğrencilerin deyim kavradıkları ve deyim belirli bir olay örgüsü içerisinde resmedip anlatabildikleri görülmektedir.

Öğrenciler, aynı zamanda deyimle ilgili çizdikleri resimleri ders kitabındaki metinden yola çıkarak şu şekilde açıklamışlardır:

Ö14: “Adam saz çalıyor akşam, çocuk da onu dinliyor. Çocuğa güzel gelmiş.”

Şekil 4.11

Can Kulağıyla Dinlemek Deyimiyle İlgili Çizilen Öğrenci Resmi-3



Ö7: “Adam konser veriyor, bunlarda can kulağıyla dinliyor. Âşık Veysel gibi müziği seviyor, o da konser veriyor, bu da onun gibi.”



Şekil 4.12

Can Kulağıyla Dinlemek Deyimiyle İlgili Çizilen Öğrenci Resmi-4

Ö15: “Bir tane adam konsere çıkmış, bu adam da onun konseri güzel olursa diye dinliyor. Yani ona destek oluyor, onu can kulağıyla dinliyor.”



Şekil 4.13

Can Kulağıyla Dinlemek Deyimiyle İlgili Çizilen Öğrenci Resmi-5

Öğrenciler deyimın anlamını kavramışlar ve metinden etkilenecek resimlerini çizmişlerdir. Öğrencilerin genelının bu deyimı anladığı fakat bazılarının deyimı yanlış kavradığı başka bir deyimle karıştırdıkları görülmektedir. Öğrenciler, can kulağıyla dinlemek deyimıyle ilgili çizdikleri resimlerin tasvirini şu şekilde anlatmışlardır:

Ö3: “Bu ikisi şunun hakkında (dışardaki kişi) konuşuyor. O da onları dinliyor. Aralıklı kapının arkasından gizli gizli dinliyor.”

Ö2: “Bu üç kişi gezmeye çıkmış. Ağacın yanındaki Ahmet’te o üç kişiyi gizlice dinlemiş. Ahmet’in hakkında kötü konuşmuşlar ve Ahmet çok üzölmüş. Ahmet’te onların yanına gidip benim hakkında konuştuğunuzu biliyorum demiş. Diğerleri de özür dilemiş fakat Ahmet ağlayarak evine gitmiş.”

Şekil 4.14

Can Kulağıyla Dinlemek Deyimiyle İlgili Çizilen Yanlış Kavramaya Ait Resim-1

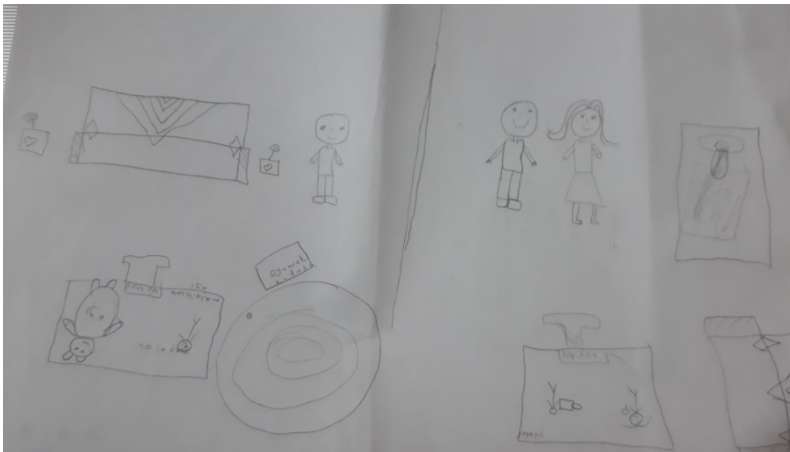


Ö12 : “Bu ikisi gizlice konuşuyor. Bu çocuk da onları gizlice can kulağıyla dinliyor.”

Ö10: “Bu odada anne baba çocukları hakkında konuşuyor. Kendi aralarında çocuklarını okula yazdırmak istediklerinden konuşuyorlarmış. Yan odadaki çocukları da anne babasını dinlemiş ve duymuş. Odasına geçmiş ve ağlamış. Anne babası geldiğinde onları duyduğunu okula gitmek istemediğini söylemiş. Sonra aylar geçmiş çocuk okula gitmek istemiş ve okulu sevmiş.”

Şekil 4.15

Can Kulağıyla Dinlemek Deyimiyle İlgili Çizilen Yanlış Kavramaya Ait Resim-2



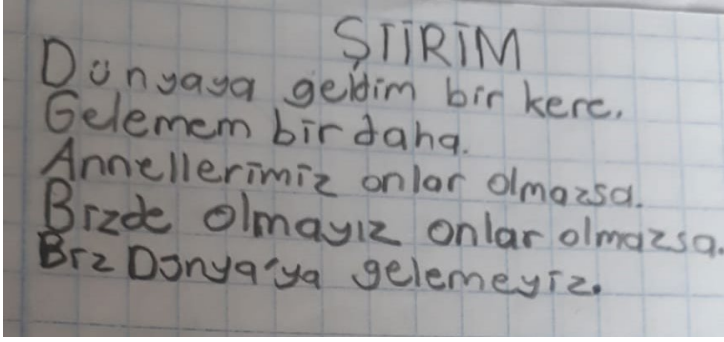
Öğrenciye can kulağıyla dinlemek deyiminin bu resimde anlattığı anlamıyla kullanılıp kullanılmadığı sorulmuştur. Bunun üzerine resmin ortasına çektiği çizginin kapı olduğunu ve çocuğun anne, babasını kapının ardından gizlice dinlediğini belirtmiştir.

Bu tema altında öğrenciler tarafından çizilen resimlerden yola çıkıldığında can kulağıyla dinlemek deyimini kulak misafiri olmak deyimiyile karıştırdıkları görülmektedir. Öğrenciler, resimlerini açıklarken kulak misafiri olmak deyimini her ne kadar belirtmeseler de bunun yerine “gizli gizli dinlemiş”, “aralıklı kapının ardından dinlemiş” şeklinde ifade kalıpları kullanmışlardır. Bu yanlışlığın deyim öğrenildiği uygulama sürecinde ortaya çıktığı video kayıtlarında elde edilen verilere bakarak söylenebilir. Video Kaydı: : *Can kulağıyla dinlemek ile ilgili gösterilen görsele “...gizlice kapı dinliyor”... ”(3.hafta). Öğrenme sürecinde kullanılan bu resim öğrencilerde kavram yanlışlarına neden olmuştur. Diğer uygulamalarda kullanılan görsel seçimlerinde öğrencilerde kavram yanlışısı oluşturmamak adına daha dikkatli davranılmıştır. Ayrıca görüşme kayıtları incelendiğinde Ö10’ın bu deyim daha önce arkadaşından duyduğunu ifade etmiştir: “Bir keresinde bir arkadaş senin hakkında bir şey konuşuyorlardı demişti. İşte o zaman duydum, can kulağıyla dinlemek deyimini geçmemiş olabilir tam emin değilim.”* Arkadaşının diğerlerini gizlice dinlediğini ve sonrasında gelip ona olay akışı içerisinde bu deyim kullanarak anlattığını belirtmiştir. Arkadaşının bu olayı anlatırken can kulağıyla dinlemek deyimini kullanıp kullanmadığından emin olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla deyim anlamında oluşan bu kavram yanlışısı yalnızca süreçte gösterilen zenginleştirilmiş görselden kaynaklı olmadığı söylenebilir. Öte yandan Ö10’un Ö3 ve Ö2 ile olan arkadaşlık ilişkilerinin de iyi olduğu bilinmektedir. Can kulağıyla dinlemekle ilgili çizdiği resmin konusunu arkadaşlarına anlattığı düşünülmektedir. Akran öğrenmesiyle diğer öğrencilerde de kavram yanlışlarına sebebiyet verdiği yorumu yapılabilir.

Dünyaya gelmek:

Öğrencilerin dünyaya gelmek deyimiyile ilgili yazdıkları hikâye ve şiirler incelendiğinde genel olarak deyim anlamına uygun olarak ifade ettikleri görülmüştür. Uygulama sürecinin öğrencilerin deyimlerin anlamalarına katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin dünyaya gelmek deyimine ilişkin yazdıkları hikâye ve şiirleri nasıl ifade ettikleri betimlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

Ö7: “*Annelerimizin değerini anlatmak istedim. Annem olmasaydı dünyaya gelemezdim.*”



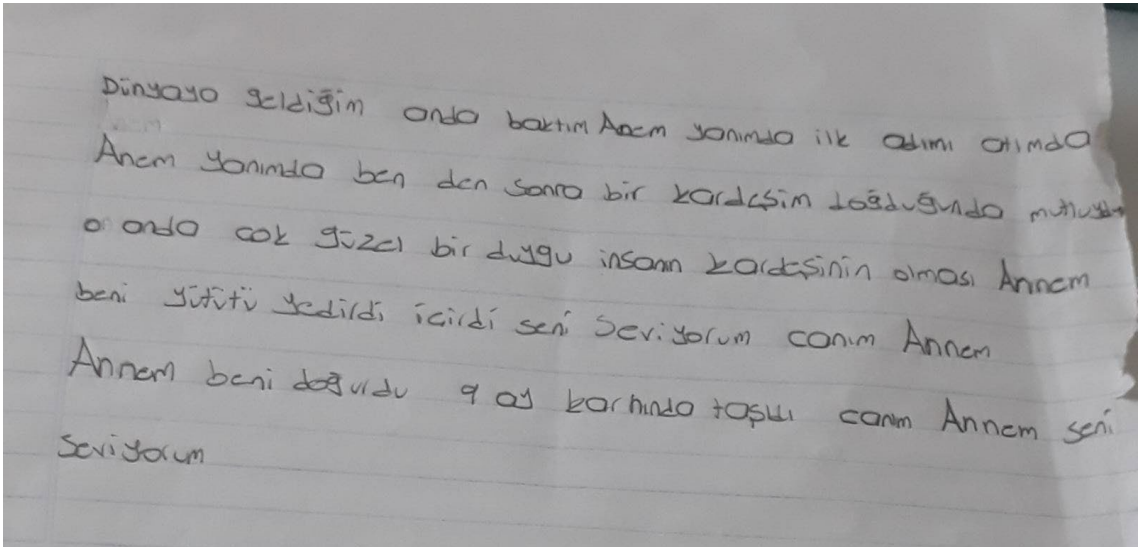
Şekil 4.16

Dünyaya Gelme Deyimiyle İlgili Ö7'nin Şiiri

Ö12 : “Annem beni doğuruyor, büyütüyor, ondan sonra yediyor, içiriyor, o yüzden bunu anlattım.”

Şekil 4.17

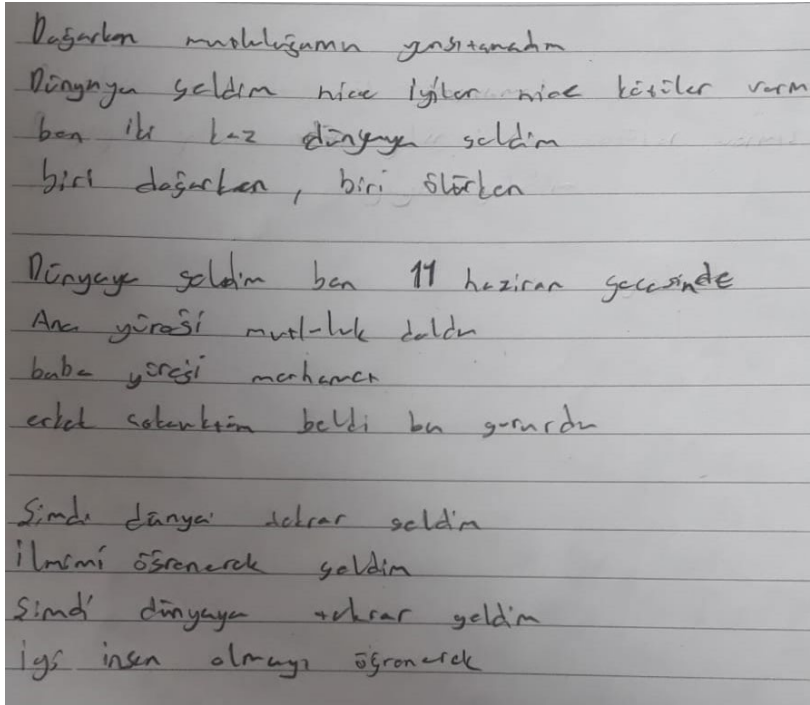
Dünyaya Gelme Deyimiyle İlgili Ö12'nin Yazdıkları



Ö13: “Kendimin dünyaya gelişini anlattım. Annem beni doğurdu dünyaya geldim, babam neşeyle doldu. Dünyaya gelmemin iyi bir amacı var, bir şeyler öğrenmek için işte.”

Şekil 4.18

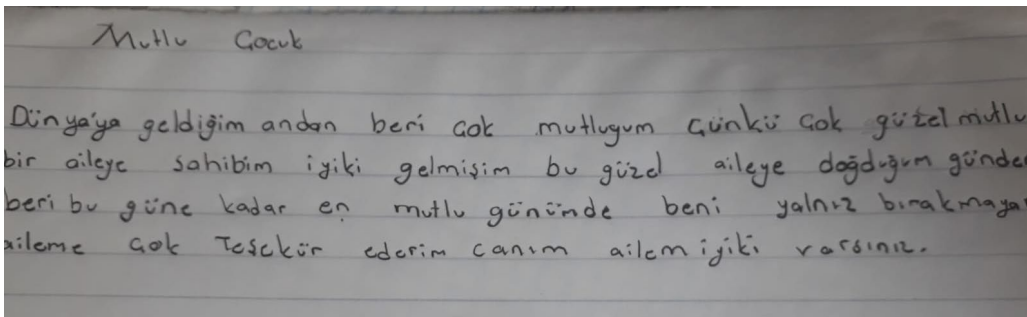
Dünyaya Gelmek Deyimiyle İlgili Ö13'ün Şiiri



Ö4: “Dünyaya geldiğimden beri çok mutluyum öğretmenim, ailem beni hiç üzmedi, bana kızmadılar, kötü bir şey yapsam da benim yanımda oldular.”

Şekil 4.19

Dünyaya Gelmek Deyimiyle İlgili Ö4'ün Yazdıkları



Öğrenciler, bu deyiimi anneleriyle ve kendi aileleriyle ilişkilendirerek anlatmışlardır. Annelerinin, ailelerinin değerine, desteğine ve sevgisine değinerek hikâye ve şiirlerini açıkladıkları görülmektedir. Öğrencilerin genelinin ilgili deyimleri doğru

anlayıp resimlerine, hikâyelerine ve şiirlerine doğru bir şekilde aktardıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2. Uygulama sürecinin öğrenci ürünlerine yansımaları- Deyimle ilgili öğrenci yaşantıları

Araştırmanın bu bölümünde can kulağıyla dinlemek ve dünyaya gelmek deyimleriyle ilgili öğrencilerin deyimi uygulama öncesinde duyma durumlarını ve deyimle ilgili yaşantıları bu alt tema altında betimlenmiştir. Bu bağlamda, önceden bilme ve deneyimleme, süreçte öğrenme ve deneyimleme şeklinde iki kategori oluşturulmuştur.

Süreçte öğrenme ve deneyimleme

Öğrencilerin çoğunun can kulağıyla dinlemek ve dünyaya gelmek deyimlerini, gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde uygulama sürecinde öğrendikleri tespit edilmiştir. Bu kategoride iki deyim için yapılan görüşmelerden elde edilen veriler aktarılmıştır.

Can kulağıyla dinlemek:

Öğrencilerin geneli bu deyimi ders dışında daha önce hiç duymadıklarını ilk kez uygulama sürecinde duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum yakın çevrelerinde söz varlıklarını zenginleştirici uyaranların yeterli olmadığına işaret etmektedir. Deyimi daha önce duymamalarına rağmen öğrendikten sonra, bu deyimi günlük yaşamlarıyla bağdaştırarak deyimle ilgili kendi yaşantılarını aktarmışlardır: Ö5: “*Annem konuşunca onu dikkatli dinliyorum.*”, Ö7: “*Evet, mesela babam ile annem bana böyle nasihat verirken güzel dinliyorum. Mesela siz ders anlatırken de sizi can kulağıyla dinliyorum.*” Ö4: “*Bir keresinde abimin okulunda tiyatroya gitmiştik. Oradaki adam çok güzel bir şey söylüyordu, o zaman onu can kulağıyla dinlemiştim.*”, Ö8: “*Bir kere parktaydık. Arkadaşımda yanımdaydı, masal anlatıyordu. Ben de onu can kulağıyla dinledim.*”.

Bu deyimi daha önce hiç duymamasına rağmen Ö14 ders kitabında deyimın geçtiği metinden etkilenerек elinde bir saz olan adam çizmiş ve onu dinleyen bir çocuk çizmiştir. Benzer şekilde Ö5, Ö15 ve Ö7’de bu deyimi daha önce hiç duymamışlardır. Bu öğrencilerde çizdikleri resmi ders kitabında deyimın geçtiği metinden etkilenerек şu şekilde çizmişlerdir: Bir adamın konser verdiğini ve dinleyicilerin de onu can kulağıyla dinlediklerini belirtmişlerdir. Öte yandan bu deyimi daha önce arkadaşından duyduğunu belirten Ö10 can kulağıyla dinlemeyi anne ve babasını gizlice dinleyen bir çocuk çizerek anlatmıştır. Ö11’de bu deyimi önceki senelerde sınıf öğretmeninden duyduğunu belirtmiştir ve bu deyimi konuşan bir kişi, onu dinleyen bir kişi olarak resmetmiştir.

Deyimi uygulama sürecinde duyup deyimle ilgili geçmiş yaşantılarındaki deneyimlerini sunan öğrenciler ne kadar baskın da olsa, deyimle ilgili deneyimi olmayan öğrenciler de bulunmaktadır: Ö13: “*Böyle bir olayla da karşılaşmadım.*”, Ö15: “*Bir olayla karşılaşmadım.*”. Genel anlamda öğrencilerin çoğu, derste öğrendikleri yeni bilgiyi geçmiş yaşamlarındaki kesitlerle birleştirerek bilgiyi transfer etmişlerdir.

Dünyaya gelmek:

Can kulağıyla dinlemek deyimini de olduğu gibi dünyaya gelmek deyimleriyle ilgili benzer şekilde öğrencilerin çoğunun bu deyimini uygulama sürecinde öğrendikleri görülmüştür. Fakat diğer deyimlerin aksine bu deyimle ilgili olarak öğrencilerin genelinde deyimini günlük yaşamlarındaki olaylarla bağdaştırmadıkları, bu deyimle ilgili deneyimlerinin olmadığı görülmektedir: Ö14: “*Bir olayla karşılaşmadım.*”, Ö15: “*Karşılaşmadım.*”. Bu cevapların haricinde dünyaya gelmek deyimini uygulama sürecinde duymasına rağmen deneyim sahibi olan tek bir öğrenci bulunmaktadır: Ö5: “*Karşılaştım. Teyzemın kızı doğdu onunla karşılaştım.*”.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu can kulağıyla dinlemek ve dünyaya gelmek deyimlerini ilk kez uygulama sürecinde duymuşlardır. Süreçte öğrendikleri bu deyimleri gündelik yaşamlarından örneklerle bağdaştırarak aslında gündelik yaşamda da kullandıklarını fark etmişlerdir.

Önceden Bilme ve Deneyimleme

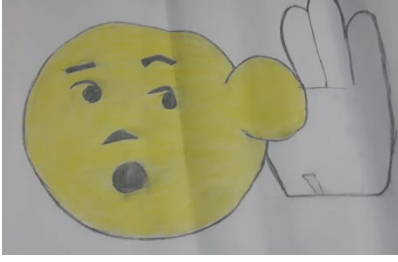
Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonunda can kulağıyla dinlemek ve dünyaya gelmek deyimlerinin uygulama süreci öncesinde günlük yaşamlarında ya da okul yaşantısında edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bu deyimleri bildiklerini uygulama süreci ve yapılan görüşmeler sonucunda fark etmişlerdir. Can kulağıyla dinlemek deyimini daha önceden bildiğini fark eden iki öğrenci; dünyaya gelmek deyimini daha önceden bildiğini fark eden dört öğrenci bulunmaktadır. Bu doğrultuda ulaşılan veri setleri şu şekilde yorumlanmıştır:

Can kulağıyla dinlemek:

Ö11: “*2 ya da 3. sınıftayken eski sınıf öğretmenimiz bize bunu sembollerle gösterdi.*” (Ö13'ün yaptığı resmi göstererek bunun gibi diyor).

Şekil 4.20

Ö13'ün Can Kulağıyla Dinlemekle İlgili Çizdiği Resim



Ö6: “... 2 ve 3. sınıfta eski öğretmenimiz anlatmıştı. Can kulağıyla dinlemenin anlamını söyledi sonra da iki kişiyi kaldırdı örnek gösterdi.”

Öğrenciler, can kulağıyla dinlemek deyimini geçmiş yıllarda, derste eski sınıf öğretmenlerinin görseller ve somut bir olay üzerinden anlattığını belirtmişlerdir. Fakat sınıfın çoğunluğu ilk kez uygulama sürecinde duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebi öğrencilerin bir buçuk sene boyunca uzaktan eğitimle derslere devam etmeleridir. Dolayısıyla öğrencilerin büyük bir kısmı uzaktan eğitimlere imkânsızlıklar nedeniyle katılamamıştır. Bu sebeple öğrenilen deyimın tekrarlanamamasından kaynaklı olarak çoğu öğrenci tarafından bu deyimın unutulduğu yorumu yapılabilir. Akyol ve Temur (2014) kelime öğretiminde gerçekleştirilen anlamlı etkinlikler sonucunda öğrencilerin bilgileri uzun süreli belleğe aktardıklarını fakat bu bilgilerin bir şekilde unutulduğunu belirtmektedir. Öğretilen ya da öğrenilen kelimelerin unutulmasının önüne geçmek için aralıklı ve anlamlı tekrarların önemine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla söz varlığını geliştirme çalışmalarında öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri tekrar etmesi, bu sözcüklerin metinlerde tekrarlanması, sosyal çevrelerinden duymaları unutulmanın önüne geçmektedir.

Dünyaya gelmek:

Ö9: “Evet, duydum. Bazen biz konuşurken yani kuzenimin çocuğu, ikizleri olmuştu. Orada duymuştum.”

Ö10: “Yengem var, çocuğu olmuştu, dünyaya gelmişti. Orada konuşuldu.”

Ö4: “Mesela bizim aileden biri doğum yapsa o zaman dünyaya gelmiş deniliyor. Mesela iki gün önce yengem doğum yaptı orada da duydum.”

Ö8: “Biz annemlerle parka gitmiştik. Benim annemin çocuğu yeni dünyaya geldi demişti orada birisi. Parkta duydum ilk.”

Dünyaya gelmek deyimini uygulama süreci öncesinde bilenlerin bu deyimini ilk olarak yakın çevrelerinden (aile, akraba, park, komşu...) duyarak ya da bir olaya şahit olarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla deyim önceden duymaları öğrencilerin doğrudan deneyim edindiklerini göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde zenginleştirilmiş metin ve görsellerle gerçekleştirilen deyim öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin söz varlıklarına yansımalarına yönelik elde edilen bulgular neticesinde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Zenginleştirilmiş metin ve görsellerle gerçekleştirilen deyim öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin söz varlıklarına olan yansımalarını öğrenci ürünleriyle belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada öğrenci görüşmeleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, video kayıtları, gözlem notları ve öğrenci ürünlerinden elde edilen bulgular sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Zenginleştirilmiş metin ve görsellerle gerçekleştirilen deyim öğretimi uygulamalarının katılımcıların söz varlıklarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Zenginleştirilmiş metinlerin ve görsellerin deyimlerin anlamlarını tahmin etmeyi ve deyimleri fark etmeyi sağladığı özellikle de kullanılan görsellerin deyimlerin öğrencilerin söz varlıklarında kalıcılığı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Deyimlerin hem ders kitabında hem de zenginleştirilmiş metinler ve görseller de yer alması deyimlerin sıkça tekrar edilmesini sağlamıştır. Paivio, insan zihninin işlevsel olarak bağımsız ancak etkileşim halinde olan görsel ve sözel olmak üzere iki farklı zihinsel temsil düzeyiyle çalıştığını ileri sürmüştür. Bu nedenle, hem görsel hem de sözel olarak kodlanan bilgilerin daha kolay depolanması ve geri getirilmesi sadece tek bir işlevsel sistem aracılığıyla depolanan bilgidен daha fazladır (Vasiljevic, 2015). Bu sebeple öğrenilen deyimlerin öğrenciler tarafından bir sonraki uygulamalarda sözel olarak ifade edilebildiği gözlenmiştir. Ayrıca uygulamaların araştırmanın katılımcıları olan öğrencilerin, sözlük kullanma becerilerini ve sözlüğe başvurma durumlarını, öğrenilen deyimlerin farklı durumlara aktararak yeniden kullanılma durumları, metinlerde geçen anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamını merak etme durumlarını desteklemiştir. Başka bir ifadeyle araştırma kapsamındaki öğrencilerin metinlerde geçen anlamını bilmedikleri sözcükleri merak etme durumlarında artış olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler, yeni öğrendikleri deyimleri farklı durumlara aktararak yeniden kullanma eğilimi göstermişlerdir.

5.2. Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen verilerle ilgili alanyazında ulaşılan sonuçların benzer olduğu görülmektedir. Bayraktar ve Öрге Yaşar (2003) gerçekleştirdikleri araştırmada resim ve hikâyelerle desteklenen deyim öğretiminin geleneksel deyim öğretimine göre öğrencilerin zihinlerinde deyimleri daha kalıcı hâle getirdiği ve dolayısıyla da resim ve hikâyelerle desteklenen deyim öğretiminin başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Resim ve hikâye tekniği sayesinde öğrencilerin deyimleri görsellerle somutlaştırdığı ve deyimleri birbiriyle ilişkilendirip kavratıldığı Çevik (2011) çalışmasında da belirtilmiştir. Oğul (2003), “İlköğretim Birinci Kademe Beşinci Sınıfta Atasözlerinin Öğretimi ve Buna Yönelik Aktiviteler” adlı çalışmasında, hikâye ve resimlerle desteklenen atasözü öğretiminin, geleneksel öğretimden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gülcan (2010) gösteri tekniğini kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında deyimlerin öğretiminde resim/karikatür ve hikâyelerin etkili olduğu ve gerçekleştirilen etkinliklerin deyimleri öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Varışoğlu, vd. (2014) karikatürlerle öğretim tekniğiyle atasözleri ve deyim öğretiminin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Atasözü ve deyim öğretiminde öğrencilerin karşılaşmadıkları her yeni tekniğin uygulanışında da benzer şekilde olumlu sonuçların elde edilebileceğini öne sürmüştür. Akçay ve Şimşek (2015) gerçekleştirdikleri çalışma ile deyimlerin öğretiminde anlatım yönteminin aksine, drama ve hikâyeleme yöntemleri gibi farklı yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin hayal dünyasını zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını da desteklediğini tespit etmişlerdir. Ramagoshi’nin (2015) “3. Sınıf Setsvana Derslerinde Yaratıcı Dilin Bir Parçası Olarak Deyimlerin Öğretilmesi” adlı çalışması da Varışoğlu, vd.’nin (2014) bu savını destekler niteliktedir. Araştırmada etkinliklerin, fıkraların, okumanın yanı sıra deyimlerin görseller aracılığıyla öğretilmesinin öğrencilerin deyimleri kavramasına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kazıcı (2008) atasözleri ve deyimlerin öğretiminde kullandığı öykü okuma tekniğinin ve dramatizasyon yönteminin atasözü ve deyimleri öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Deyim öğretiminde kullanılan geleneksel yöntem ve tekniklerin tersine öğrencilerin ilgi ve merakını çeken öğrenme motivasyonunu artıran yöntemlerin kullanılması deyimlerin anlaşılmasında önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırmanın da alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarla benzerlik gösterdiği ve alanyazına katkı sağladığı söylenebilir.

Ders kitabında farklı metin türlerinde yer alan bazı deyimlerin anlamları öğrenciler tarafından metnin bağlamından çıkarılamamıştır. Bu sebeple deyim

öğretiminde, zenginleştirilmiş metinlerin kullanılması önemlidir. Balaban (2019) öğrencilerin deyimleri ve anlamlarını bir bağlam içinde gördüklerinde daha iyi düzeyde kavradıkları sonucuna ulaşmıştır. Özellikle yeni sözcükler edinme sürecinde cümle düzeyinde örnekler sunmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Tran'ın (2012) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmasında da bağlamsal desteğin deyimlerin anlaşılmasında önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baleghizadeh ve Naseh Nasrollahy Shahry'de (2011) benzer şekilde bağlamın kelime dağarcığı araştırmalarında olumlu bir rol oynadığını savunmaktadırlar. Akın'ın (2018) bağlam temelli masal okuma faaliyetlerinin kavram gelişimine etkisini incelediği araştırmasında atasözü ve deyimlerin öğretiminde masal okumanın etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağlam temelli öğretimin soyut anlamlı ifadelerin somutlaştırılmasında etkili olduğu kelimeler ve cümleler arasında ilişki kurmada önemli bir role sahip olduğu vurgulanmıştır. Sarıoğlu'nun (2022) dijital hikâye uygulamasında ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin atasözü ve deyimleri anlamlandırma başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Gülcan (2010) deyim öğretiminde deyim kullanıldığı bağlamı resim ya da karikatür ile kavratmayı hedefleyen araştırmasında, gösteri tekniği ile gerçekleştirilen deyim öğretiminin, geleneksel öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen deyim öğretimine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar ve gerçekleştirilen bu araştırma doğrultusunda sözcüklerin, söz öbeklerinin anlamının anlaşılmasında ve kavranmasında birden fazla metin bağlamına gereksinim duyulmaktadır. Dolayısıyla deyim öğretimi uygulamasında kullanılan zenginleştirilmiş metinler deyimlerin kavranması ve anlaşılması için destekleyici bir araç olduğu sonucuna ulaşılmış ve alanyazında gerçekleştirilen ilgili araştırmalarla bu yönüyle örtüştüğü görülmektedir.

Deyimlerin anlaşılmasında ve kavranmasında önemli bir role sahip diğer unsur da görsellerdir. Görsellerin, öğrencilerin deyimi somutlaştırmasında, anlamasında ve akıllarında kalıcı hâle gelmesinde önemli bir işleve sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Vasiljevic (2015) deyimlerin anlamını tasvir eden görsellerin, deyimlerin akılda tutulması üzerinde güçlü bir anımsatıcı etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Wu vd. (2021) birden fazla duyuşal girdinin özellikle de görsel materyallerin daha iyi öğrenme çıktıları elde etmek için yardımcı olduğundan bahsetmektedir. Alanyazında deyim öğretiminde görseller ve görsel materyallerle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde de benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Şahin (2019) “Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Deyimleri Öğrenme Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmasının

sonucunda artırılmış gerçeklik uygulamasının deyimleri öğrenmede anlamlı etki oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Fotovatnia ve Khaki (2012) deyimlerin öğretilmesi ve öğrenilmesinde resimsel araçların önemli bir role sahip olduğunu aynı zamanda pedagojik etkilerinin de olduğunu vurgulamışlardır. Kelime öğreniminde resimsel ipuçlarının rolünü araştıran Yoshii (2006) resim kullanmanın kelimeleri tanıma ve üretmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mehrpour ve Mansourzadeh (2017) resim ve hikâye aracılığıyla deyim öğretilen İranlı EFL öğrencilerinin deyimleri anlama düzeylerini araştırdığı araştırmasında resimler aracılığıyla deyim öğretilen öğrencilerin kısa öyküler aracılığıyla deyim öğretilen öğrencilerden daha iyi bir performans gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Kaban ve Bulut (2020) çoklu ortam materyalleri kullanarak her bir atasözü için ayrı ayrı olarak hazırlanmış videoları okul öncesi çocuklara izlettirdikleri çalışmada çocukların deyimleri somutlaştırarak daha iyi kavradıkları sonucuna ulaşmışlardır. Görseller, belirli bir kelimeyi akılda kalıcı bir görüntüyle ilişkilendirerek o kelimeyi vurgular bu sebeple çok güçlü anılar yaratır ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır (Shapiro & Waters, 2005). Görsellerin bir sözcüğü öğrenmedeki işlevi hem gerçekleştirilen bu araştırmayla hem de diğer araştırmalarda görülmektedir. Bu araştırmada deyim öğretimi için kullanılan görseller uygulama sürecini dinamikleştirerek öğrencilerin merak duygularının canlı kalmasını sağlamıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırmada kullanılan zenginleştirilmiş görseller, hem deyim kavranmasını ve akılda kalıcı hâle gelmesini hem de öğrenme sürecini destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin sözlük kullanma becerilerine destek sağladığıdır. Uygulama öncesinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri ve bağlam içerisinden anlamını çıkaramadıkları sözcükleri ya da sözcük öbeklerini merak etmedikleri dolayısıyla da sözlük kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler anlamını bilmedikleri bir kelimeyle karşılaştıklarında ilk önce kelimenin bağlamdaki anlamını bulmaya çalışmalı, bu aşamada öğretmen kelimenin anlamının bağlam içerisinden bulunabilmesi için öğrencilere destek olmalıdır. Ardından öğrencilerin sözlükten yararlanmaları sağlanarak kelimenin anlamı öğrenilmelidir (Göçer, 2010). Bu doğrultuda uygulamada öğrencilerin bağlam içerisinde yer alan deyimleri fark etmeleri için destek olunmuş, ardından hem ders kitabındaki bağlamdan hem de verilen zenginleştirilmiş metinlerdeki bağlamdan deyim anlamına ilişkin tahminleri dinlenmiştir. Uygulama sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığını yavaş yavaş edindiklerini

göstermektedir. Melanlıoğlu (2013) küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin sözlük kullanma becerilerini geliştirmek ve alışkanlık hâline dönüştürmek için öğretmenlerin ve aile bireylerinin desteklerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen uygulama 4. sınıf öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlığı edinmesine de katkı sağlamıştır. Öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı edinmeleri aynı zamanda söz varlığını da geliştirmektedir. Akyol ve Temur'da (2014) sözlük kullanma becerisinin öğrencilerin bağımsız kelime öğrenmelerine katkı sağladığını bu yüzden de sözlük kullanma becerisinin mutlaka kazandırılması gereken bir beceri olarak görmektedir.

5.3. Öneriler

Zenginleştirici metin ve görseller aracılığıyla deyim öğretiminin, öğrenme öğretme sürecine ve ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin söz varlığına yansımalarını inceleyen bu çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Deyim öğretimi zenginleştirici metinlerle desteklenmelidir.
- Deyim öğretiminde kullanılan metinler öğrencilerin dilsel, bilişsel özelliklerine uygun olarak seçilmeli; öğrencilerin ilgisini çekmelidir.
- Deyim öğretimi zenginleştirici görsellerle desteklenmelidir.
- Deyim öğretiminde kullanılan görseller açık, anlaşılır ve yalın olmalıdır, yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermemelidir.
- Deyim öğretimi sürecinde sınıftaki öğrencilerin nasıl öğrendikleri gözlemlenmeli ve bu doğrultuda öğretim süreci planlanmalıdır.
- Bu araştırma paralelinde deyim öğretiminde kullanılacak zenginleştirici metinler farklı dijital formatlarda (video, ses kaydı, animasyon vb.) kullanılarak öğrencilere sunulabilir. Böylelikle hazırlanan metinlerde görsel ve işitsel açıdan çeşitlilik sağlanarak farklı şekillerde öğrenen öğrencilere de hitap edilebilir.
- Deyimle ilgili gösterilen görsellerin öğrenciler tarafından hikâyeleştirilmesi, hikâyeleştirilen görsellerin dramatize edilmesi öğrencilerin uygulama sürecine daha fazla dâhil olmasına yardımcı olabilir.
- Uygulama sonunda deyimlerin kavranmasına yönelik oyunlar, etkinlikler ve çalışma sayfaları eklenerek süreç çeşitlendirilebilir.
- Deyim öğretiminde zenginleştirici metinlerin ve görseller aracılığıyla gerçekleştirilen deyim öğretiminin öğrencilerin söz varlıklarına olan yansımalarının yanında okuduğunu anlama becerilerine olan yansımaları incelenebilir.

- Deyim öğretiminde zenginleştirici metin ve görsellerin karşılaştırıldığı araştırmalar desenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, A., ve Şimşek, T. (2015). Deyimlerin öğretiminde drama ve hikâyeleme yöntemlerinin kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Route Educational & Social Science*, 2(4), 324-331. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.436>
- Akın, K. (2018). *Bestami Yazgan'ın masallarındaki söz varlığından hareketle bağlam temelli okuma faaliyetlerinin kavram gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözcük varlığı* (3. bs). Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2005). *Türkçenin zenginlikleri, incelikleri* (1. bs). Bilgi yayınevi.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin Sözcük varlığı*. Engin Yayınevi.
- Akyol, H., ve Temur, T. (2014) İlköğretimde Türkçe öğretimi. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed), *Kelime hazinesinin geliştirilmesi içinde* (s.193-229). Pegem Yayıncılık
- Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aru, S. A., ve Ertem, İ. S. (2014). Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 675-694.
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli büyük Türkçe sözlük* (1. baskı). Kubbealtı Neşriyatı.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 91-110.
- Balaban, M. (2019). *Ortaokul Türkçe derslerinde deyimlerin öğretiminde metinsel bağlamın etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Baleghizadeh, S., & Naseh Nasrollahy Shahry, M. (2011). The effect of three consecutive context sentences on EFL vocabulary-learning. *TESL Canada Journal*, 28(2), 74.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 368-388.
- Barın, E., ve Demir, C. (2006). *Türk dil bilgisi 1*. Öncü Kitap.
- Barutçu, T. ve Açık, F. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan deyimlerin kültür aktarımındaki rolü ve Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerle örtüşme düzeyi. *Bilig*, 83, 183-209.

- Başaran, I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bayraktar, N., ve Örgü Yaşar, F. (2003). İlköğretim I. kademe v. sınıfta deyim öğretimine ilişkin uygulamalar ve deyim öğretimine yeni bir yaklaşım. *Dil Dergisi*, 127. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000029
- Boyacı Altınay, Y. (2022). *Dördüncü sınıf Türkçe dersinin söz varlığı açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 313-340. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92, 19-26.
- Bulut, A., ve Kaban, A. (2020). Atasözü ve deyimlerin çoklu ortam materyalleriyle somutlaştırılmasının okul öncesi eğitime etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2684-2709.
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 559-575. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5993>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem Akademi.
- Cooper, T. C. (1998). Teaching idioms. *Foreign Language Annals*, 31(2).
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Çelik, H., Baykal, N. B., ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 8(1), 379-406. <https://doi.org/doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Çelik, T. (2015). *Dil ve edebiyat öğretimi* (3. baskı). Anı.
- Çevik, A. (2011). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin kelime servetini zenginleştirme üzerine deneysel bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

- Çevik, A., ve Tosunoğlu, M. (2020). İlköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin kelime servetini zenginleştirme üzerine deneysel bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1534-1551.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-124.
- De Casper, A. J., & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development*, 9(2), 133-150.
- Demir Atalay, T. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretimi. M. D. Erdem, A. Akkaya (Ed.), *Türk dili ve edebiyatı öğretimi temel kavram ve terimleri içinde* (s. 2-56). Pegem Akademi.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Milli Eğitim*, 210, 141-161.
- Demir, C., ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demir, T., ve Melanlıoğlu, D. (2011). Türkçe öğretiminde deyimlerin çağrışımla kazandırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 631-649.
- Demirel İşbulan, Z. (2010). 7. Sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki deyimlerin öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkililiği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Demirhan, E., Köklükaya, A. N., ve Laçın Şimşek, C. (2017). Projeye dayalı öğrenmenin faydaları: Proje günlükleri örneği. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 1(2), 1-20.
- Dolunay, S. K. (2013). Ana dili ve ana dil terimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 32-37. <https://doi.org/10.16916/aded.16017>
- Düzenli, F. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe deyimleri bilme, anlama ve yorumlama düzeyleri üzerine bir araştırma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Ediger, M. (2002). *Vocabulary development and the curriculum* (ED473483). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473483.pdf>
- Eğilmez, N. İ. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Erdem, İ. (2021). Kuram ve uygulamada dünyada ana dili öğretimi. M. Alver, Ü. Süğümlü (Ed), *Ana dili edinimi ve öğretimi içinde* (s. 2-18). Anı Yayıncılık
- Erkan, A. G. (1999). Dört temel dil becerisi üzerine. *Dil Dergisi*, 76, 50-63.

- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.030>
- Fotovatnia, Z., & Khaki, G. (2012). The Effect of three techniques for teaching English idioms to Iranian TEFL undergraduates. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 272-281.
- Given, L.M. (2021). *100 soruda nitel araştırma* (A. Bakla ve İ. Çakır, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Journal of Turkish Studies*, 5(1), 1007-1036. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1318>
- Göğüş, B. (1998). *Anlatım terimleri sözlüğü*. Kurtuluş Ofset Basımevi.
- Güftâ, H., ve Kan, M. O. (2011). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğeleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 239-256.
- Gülcan, F. (2010). *Deyim öğretiminde gösteri tekniğinin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Gündoğdu, K., ve Eken, M. (2020). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed), *Nitel araştırma desenleri içinde* (s. 285-314). Pegem Akademi.
- Gündüzalp, S. (2004). *Deyimler ve öyküleri-6* (1.baskı, C. 6). Zafer Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güzel, A., ve Karadağ, Ö. (2013). Kelime sıklığı açısından Türk atasözleri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 274-280.
- Hamdan, J. M., & Smadi, A. M. (2021). Comprehension of idioms by Jordanian Arabic-speaking Children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50(5), 985-1008. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09773-4>
- Hatiboğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İkileme* (2. bs). Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Engin Yayınevi.
- Hsieh, S. C.-Y., & Hsu, C.-C. N. (2010). Idiom Comprehension in Mandarin-Speaking Children. *J Psycholinguist Res*, 39(6), 505-522. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9145-z>.
- İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, gelişimi ve dile katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 155-160.
- İlhan, N. (2012). Toplumsal ve ferdi düşüncenin dile yansımaları (dil- düşünce ilişkisi). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turki*, 7(3), 1517-1525. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3277>
- İmer, K., Kocaman, A., ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü* (1. bs). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- İpek, N., ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim-Online*, 3(6), 344-365.
- Kaplan, M. (2002). *Dil ve kültür*. Dergâh Yayınları.
- Kara, M., ve Memiş, M. R. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kalıp ifadeleri kullanmadaki yeterlilik düzeyleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1670-1681.
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Karadağ, Ö., ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 423-436.
- Karadüz, A., ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.
- Karatay, H. (2004). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kavcar, C. (1987). Türk dili ve edebiyatı öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 261-273.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (9.baskı). Anı.

- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Keklik, S. (2015). Atasözlerinin öğretimine ilişkin bir öneri: Atasözlerinin anlamlarına göre derecelendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(12), 31-47.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 357-365. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000478
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen Araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), Article 1. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000040
- Kurudayıoğlu, M., ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.16916/aded.65619>
- Kutlu, H. A. (2006). *MEB ilköğretim 6. 7. ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lake, G. (2015). *Let's talk! An intervention supporting children's vocabulary and narrative development through sustained planned pretend play and group shared storybook reading in the early years* [Unpublished doctoral thesis]. University of Oxford.
- Levorato, M. C., Nesi, B., & Cacciari, C. (2004). Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. *Brain and Language*, 91(2004), 303-314. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.04.002>
- Lüle Mert, E. (2009). Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde sözvarlığı belirleme çalışmalarının önemi ve “deyim” kazandırmaya yönelik etkinlik önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 83-93.
- Macwhinney, B. (2017). First language acquisition. In M. Aronoff & J.R Miller (Eds.), *The handbook of linguistics* (2th ed., pp. 397-414). John Wiley & Sons, Ltd.

- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı
- Mehrpour, D. S., & Mansourzadeh, N. (2017). English idioms and Iranian beginner learners: A focus on short stories and pictures. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(1), 97-111.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 266-284.
- Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21(2), 113-128.
- Mürsel, C. G. (2009). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ocak, G., ve Akkaş Baysal, E. (2020). Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar. G. Ocak (Ed), *Eylem araştırması süreci içinde* (s. 51-95). Pegem Akademi.
- Oğul, A. (2003). *İlköğretim birinci kademe beşinci sınıfta atasözlerinin öğretimi ve buna yönelik aktiviteler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Oğuzkan, F., Kavcar, C., ve Aksoy, Ö. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*(10. baskı). Anı.
- Onan, B. (2011). Türk atasözlerinde dil farkındalığı ve işlevsel dil kullanımı. *Milli Folklor*, 91, 91-100.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322. <https://doi.org/10.20322/lt.15463>
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü* (C. 1). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özbaşı, S. (2016). *Zeynep Cemali'nin çocuk edebiyatı yapıtlarının sözvarlığı öğeleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Kitap.
- Özbay, M., ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(I), 30-45.
- Özbay, M., ve Melanlıoğlu, D. (2009). Türkçe eğitiminde deyimlerin öğretme öğrenme süreci bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 38(181), 8-19.
- Pala, I. (2005). *İki dirhem bir çekirdek* (16.basım). Kapı Yayınları.
- Papadopoulou, E. (2007). *The impact of vocabulary instruction on the vocabulary knowledge and writing performance of third grade students* [Unpublished Doctoral Thesis]. University of Maryland.

- Parlatır, İ., Gözaydın, N., Zülfikar, H., Aksu, T., Türkmen, S., ve Yılmaz, Y. (1998). *Türkçe sözlük* (9. bs, C. 2). Türk Dil Kurumu.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında kelime dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*, 122, 84-94
- Pilav, S. (2008a). Terim sorunu ve eğitim öğretimde terimlerin yeri ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 267-276.
- Pilav, S. (2008b). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Püsküllüoğlu, A. (1994). *Dil bilim ve dil bilgisi terimleri sözlüğü* (11. baskı). Arkadaş Yayınevi.
- Ramagoshi, R. M. (2015). *Teaching of idioms as part of imaginative language in Grade 3 Setswana classes engaging students through image and word* [Unpublished doctoral thesis]. University of Pretoria.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi? *Turkish Studies*, 2(2), 540-544. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.88>
- Sağlam, M. Y. (2001). Atasözü ve deyimlerde imgelem. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1), 45-51.
- Sami, Ş. (1991). *Sadeleştirilmiş ve genişletilmiş kâmus-ı Türkî temel Türkçe sözlük* (C. 1). Tercüman Genel Kültür Yayınları.
- Sarioğlu, F. (2022). *İlkokul öğrencilerine atasözü ve deyimlerin öğretiminde dijital hikaye kullanımının etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (27. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (6. baskı). Anı.
- Shapiro, A. M., & Waters, D. L. (2005). An investigation of the cognitive process underlying the KWM of foreign vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 9(2), 129-146.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Soylu, S. (2020). *Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.

- Şahin, S. (2019). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin deyimleri öğrenme düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Tabak, G., ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428181>
- Tabatabaei, O., & Gahroei, F. R. (2011). The contribution of movie clips to idiom learning improvement of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 990-1000. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.8.990-1000>
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ötüken Yayınları.
- Tran, H. Q. (2012). An explorative study of idiom teaching for pre-service teachers of English. *Canadian Center of Science and Education*, 5(12), 76-86.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. (10.Baskı). Türk Dil Kurumu.
- Türkben, T. (2018). Ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinde masalların çocuk gelişimine katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 13(19), 1821-1841. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14130>
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının deyim varlığı ve öğretimi açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Türkçe Sözlük I*. (1988). Türk Dil Kurumu.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü*. (1.Baskı.) Yeni Reform Matbaacılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.
- Ünalan, Ş. (2010). *Dil ve kültür* (4. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dil bilimleri sözlüğü* (2. baskı). Multilingual.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., ve Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41, 226-242. <https://doi.org/10.12787/KARAM600>

- Vulchanova, M., Vulchanov, V., & Stankova, M. (2011). Idiom comprehension in the first language: A developmental study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 207-234.
- Wu, W.-C. V., Lin, I.-T. D., Marek, M. W., & Ou Yang, F.-C. (2021). Analysis of English idiomatic learning behaviors of an audio-visual mobile application. *SAGE Open*, 11(2), 215824402110168. <https://doi.org/10.1177/21582440211016899>
- Yaman, H. ve Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: Gösteri tekniği uygulaması. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 11(2), 59-71.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim-Online*, 3(2), 35-41.
- Yastı, M. (2007). Türkçe deyimlerde geçen ikilemelerin ses ve şekil özellikleri. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 51-87.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Eğitimde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Seçkin.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2013). Türkçe öğretimi. C. Yıldız (Ed), *Anadili öğretimi içinde* (s. 45-77). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2014). *Temel dil bilgisi terimleri sözlüğü* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Yoshii, M. (2006). L1 and L2 glosses: Their effects on incidental vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 10(3), 85-101.
- Yule, G. (2010). *The study of language* (4nd ed). Cambridge University Press.
- Yurdakal, İ.H (2020). İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi. F.Susar Kırmızı (Ed), *Anadili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi içinde* (s.474-500). Anı Yayıncılık.

EKLER

Ek	Başlık	Sayfa
Numarası		Numarası
EK 1	Tema Sonu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	101
EK 2	Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Soruları	102
EK 3	Etik Kurul Onayı	102
EK 4	Araştırma İzni	103
EK 5	Veli ve Öğrenci İzin Formları	104

EK-1

Tema Sonu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

TEMA SONU GÖRÜŞME SORULARI

1. “.....” deyimini ile ilgili yaptığın resim/şiiri açıklar mısın?
2. Ders dışında bu deyimini daha önce başka nerelerde duydun? Gündelik yaşamında bu deyimini anlatan bir olayla karşılaştın mı?
3. Sence bu deyim günlük yaşantıda yalnızca anlattığın şekilde mi kullanılmakta yoksa kullanıldığı farklı alanlar var mıdır? Örnek ile açıklayınız.
4. Bu deyimini başka şekilde anlatmak/çizmek isteseydin başka nasıl anlatırdın/çizerdin?

EK-2

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Soruları

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bilimsel bir araştırma için kullanılacak bu görüşme formu, Türkçe dersinde kullanılan çeşitli metin ve görsellerin deyimleri anlama durumlarınıza nasıl yansıdığını öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Forma verdiğiniz cevaplar, ders notunuzu etkilemeyecektir. Sizlerden aşağıdaki sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir.

1. Metin içerisinde ya da herhangi bir konuşmada geçen deyim anlamını nasıl tahmin edersiniz?
2. Bir deyim farklı metinlerde ve farklı olaylarda yer alması anlamınızı nasıl etkiledi?
3. Etkinliklerde kullanılan farklı metinler ve görseller arasında nasıl bir ilişki vardı?
4. Yeni bir deyim öğrenirken deyime ilişkin görseller seni nasıl etkiledi?
5. Yeni bir deyimle karşılaştığında aklına neler gelir, neler hissedersin?
6. Deyim öğretiminde sınıfta yapılan uygulamalar hakkında neler düşünüyorsun?

EK-4
Araştırma İzni



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

29/04/2022

Sayı : E-78971437-20-68756081
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Şeyma ÖZTÜRK)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi' nin 08.04.2022 tarihli ve E-74074288-302-539881 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Şeyma ÖZTÜRK 'ün, "Zenginleştirici Metin ve Görseller Aracılığıyla Gerçekleştirilen Deyim Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Yansımaları" başlıklı tez çalışma uygulamasının Merkez İlçede Müdürlüğümüze bağlı 100. Yıl Gazi İlkokulunda uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İshak HASANOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR

Bülent ŞİMŞEK

Vali a.

Vali Yardımcısı

EK;

- İl MEM Komisyon tutnağı
- İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü Merkez/Ağrı Ar-Ge Birimi

Telefon No : 0 (472) 280 94 43

E-Posta : nesimzenc04@hotmail.com

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için : Nesim ZARİÇ
Unvan : Öğretmen
Faks :
İnternet Adresi :

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 562b-65e1-319e-898e-174b kodu ile teyit edilebilir.



EK-5

Veli ve Öğrenci İzin Formları

Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Veli/Vasi İzni Belgesi

Sayın Veli /Vasi;

Çocuğunuzun/vasisi olduğunuz bireyin katılacağı bu çalışma, "Zenginleştirici Metin ve Görseller Aracılığıyla Gerçekleştirilen Deyim Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Yansımaları" adıyla yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Zenginleştirici metin ve görseller aracılığıyla deyim öğretiminin, öğrenme öğretme sürecine ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin söz varlığına yansımalarını öğrenci ürünü olan resimler ve şiirler aracılığıyla betimlemektir.

Araştırma Uygulaması: Araştırmanın uygulaması okul saatleri içerisinde haftada 2 saat olmak üzere Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilecektir. Uygulama esnasında etkinlikler video kaydı altına alınacaktır. Her etkinlik sonrası öğrencilerden o gün öğrendiklerine ilişkin duygu ve düşüncelerini belirten günlükler yazmaları istenecektir. Uygulama sonunda öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmak kaydıyla görüşmeler gerçekleştirilecektir.

Bu araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz/vasisi olduğunuz birey çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz/vasisi olduğunuz birey için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun/vasisi olduğunuz bireyin katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz.

Çalışmada çocuğunuzdan/vasisi olduğunuz bireyden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz/vasisi olduğunuz birey kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz/vasisi olduğunuz birey çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı

tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza/vasisi olduğunuz bireye hiçbir sorumluluk yüklememektedir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı

Adı Soyadı:

Adresi:

İletişim Bilgileri:

İmza

*Velisi bulunduğum/Vasisi olduğum (.....sınıfı.....numaralı öğrencisi
.....'nin) yukarıda
açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.*

Veli/Vasi:

Adı Soyadı:

Adresi:

İletişim Bilgileri:

İmza:

Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “Zenginleştirici Metin ve Görseller Aracılığıyla Gerçekleştirilen Deyim Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Yansımaları” adıyla yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Zenginleştirici metin ve görseller aracılığıyla deyim öğretiminin, öğrenme öğretme sürecine ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin söz varlığına yansımalarını öğrenci ürünü olan resimler ve şiirler aracılığıyla betimlemektir. Çalışma, Şeyma ÖZTÜRK tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile öğrencilerin deyim öğretim sürecine yönelik görüşleri ve söz varlıklarına yansıma durumları ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yapılarak sizden veriler toplanacaktır. Bu veriler ders esnasında video kaydı, dersin sonrasında öğrenci görüşmeleri, öğrencilerin öğretim sürecindeki ürünleri ve araştırmacının katılımcı gözlemi ile elde edilecektir.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmacının amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler güvenli bir yöntem ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Şeyma Öztürk’e yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyad

İmza

Tarih

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Şeyma ÖZTÜRK
Orcid Numarası : 0000-0002-9954-8206

Eğitim Durumu

Lise	Milas Anadolu Lisesi	2014
Lisans	Ankara Üniversitesi- Sınıf Öğretmenliği	2018
Lisans	Ankara Üniversitesi- Okul Öncesi Öğretmenliği	2019

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Sınıf Öğretmeni	MEB (Özel)	2018-2019
Sınıf Öğretmeni	MEB (Devlet)	2021-

Akademik Çalışmalar: Öztürk, Ş., ve Girmen, P. (2023, Mayıs) *Deyim öğretiminde görsel kullanımının ilkökul öğrencilerinin söz varlıklarına yansımaları*. 4. Uluslararası Antalya Bilimsel Araştırmalar ve Yenilikçi Çalışmalar Kongresi'nde sunulan bildiri, Antalya

İletişim

E-posta adresi:

İnternet sayfası (varsa):