

**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DEYİM ÖĞRETİMİNDE KAVRAM KARİKATÜRÜ
KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI VE
TUTUMLARINA ETKİSİ
(TOONDOO UYGULAMASI ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seda Soylu

**Düzce
Aralık, 2020**

**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DEYİM ÖĞRETİMİNDE KAVRAM KARİKATÜRÜ
KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI VE
TUTUMLARINA ETKİSİ
(TOONDOO UYGULAMASI ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seda Soylu

Danışman: Prof. Dr. Fevzi Karademir

**Düzce
Aralık, 2020**

KABUL VE ONAY

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında oy birliği ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Halit KARATAY

Başkan

Prof. Dr. Fevzi KARADEMİR

Üye

Öğr. Üyesi Hakan SARITİKEN

Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2020

Prof. Dr. Zafer AKBAŞ

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bireyin, anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek kendini iyi bir şekilde ifade edebilmesi, ana dilinin söz varlığına yeterince hâkim olmasına bağlıdır. Ana dili öğretilirken sadece o dile ait kelimelerin gerçek anlamlarını kavratmak tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda dilin zenginliğini ortaya koyan atasözleri, deyimler, diyalog- dilek sözleri, ikilemeler gibi unsurları da öğretmek gerekir.

Millî kültürü yansıtan, Türkçenin anlatım gücünü gösteren ve söz varlığının önemli unsurlarından biri olan deyimler, asırlar öncesinden gelerek günümüze kadar ulaşmış bir mirastır. Bu mirasın da gelecek kuşaklara aktarılabilmesi, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmekle mümkündür. Söz varlığının zenginleştirilmesinde başta aile ve yaşamın devam ettirildiği yakın çevrenin, sonra da eğitim-öğretim sürecinde alınan eğitimin önemli bir payı vardır. Eğitim- öğretim sürecinde deyimler öğretilirken genellikle geleneksel yöntemler kullanılmaktadır ve bu sebeple öğrenme kalıcı olmamaktadır. Deyimlerin öğrencilerin söz varlıklarına kalıcı bir şekilde eklenmesi için öğretmenlerin çağın eğitim anlayışına ve öğrencilerin ilgilerine uygun olan yeni yöntem ve teknikleri kullanmaları gerekmektedir. Ana dillerinin kültürel öğelerini benimsemeleri, kendilerinden sonra gelecek kuşaklara aktarabilmeleri ve ana dillerini güzel ve etkili kullanabilmeyi öğrenebilmeleri için günümüz öğrencilerinin bu yaklaşımlara ihtiyacı vardır.

Öğrencilerin dikkatini belirli bir noktaya çekmek, eleştirel bakış açılarını geliştirmek, görsel okuma becerilerini artırmak, konuyu daha zevkli hâle getirmek gibi pek çok amaçla eğitim-öğretimde araç olarak kavram karikatürleri kullanılmaktadır. Fakat çoğu eğitimci, dersinin hedefine uygun kavram karikatürü bulmakta zorlandığından ya da çizme yeteneğinin olmamasından yahut çizmesi için her zaman bir karikatürist bulamayacağından dolayı derslerinde bu aracı kullanmayı tercih etmemektedir. Hâlbuki internet teknolojisindeki gelişmeler, bütün bu zorlukları ortadan kaldırmaktadır. Web 2. 0 araçları sayesinde kavram karikatürleri özel bir yetenek gerektirmeden dersin hedefine ve amacına uygun olarak kolayca çizilebilmektedir. Hatta öğrenciler de bu araçları kullanarak bilgisayarlarında yahut akıllı telefonlarında çizimlerini yapabilmektedir.

Akıllı telefonlar, günümüzde pek çok amaçla kullanılmaktadır. Öğrenme de bunlardan biridir. Akıllı cihaz teknolojisindeki gelişmeler, mobil üzerinden öğrenmeyi mümkün kılmakta; bireyler, öğrenmeyi istedikleri zaman gerçekleştirebilmektedir. Bu çalışma da mobil öğrenme ortamında yapılan deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla <http://www.toondoo.com/> adlı sitede çalışmanın amacına yönelik 50 adet kavram karikatürü hazırlanarak mobil öğrenme ortamında (WhatsApp) oluşturulan bir grupta öğrencilere sunulmuştur.

Çalışmamızda, deyim öğretiminde kullanılacak deyimlerin ilk grubunu, 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı'ndaki (Eksen Yayıncılık, 2018) metinlerden seçilen on deyim oluşturmuştur. Öğrencilerin deyimlerin kültürümüzü yansıtan bir miras olduğunu anlayabilmeleri ve belirli bir kaynağa dayanan deyimleri öğrenebilmeleri amacıyla deyim öğretiminde kullanılacak deyimlerin ikinci grubunda belli bir

hikâyeye dayanan on deyim yer almaktadır. Deyim öğretiminde kullanılacak deyimlerin üçüncü ve dördüncü grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) yer alan dostluk, adalet, öz denetim, dürüstlük, saygı, sorumluluk, sabır, vatanseverlik, yardımseverlik, sevgi değerlerine yönelik olan yirmi deyim bulunmaktadır. Öğretimi yapılacak deyimlerin beşinci grubu için ise deyimlerin şiirsel yönüne dikkat çekmek ve öğrencilere estetik bir zevk kazandırmak için ahenk unsurları taşıyan on deyim belirlenmiştir.

Uygulama, Düzce/Merkez Mustafa Kemal Ortaokulunda bulunan 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem kullanılan bu çalışmada öğretim sürecinin öncesinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) ve Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi (TDÖBT) ön test olarak uygulanmıştır. Sonrasında deney grubu (DG) ile kontrol grubu (KG) öğrencileri, beş hafta süren farklı eğitim süreçlerine alınmıştır. DG öğrencileri, akıllı telefonları aracılığıyla katıldıkları WhatsApp ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğrenme sürecini devam ettirirken KG öğrencileri, geleneksel yöntemle sınıf ortamında öğrenme sürecini tamamlamışlardır. Uygulama sonunda, iki gruba da TDYTÖ ve TDÖBT son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca çalışmanın son aşamasında, DG öğrencilerinin mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğrenme sürecine yönelik görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Tezin giriş bölümünde; çalışmanın problemi, amacı, önemi, sınırları, sayıtları, sınırları ve tanımları belirtilirken “Kavramsal Çerçeve” bölümünde ana hatları ile Türkçenin söz varlığı, deyimlerin Türkçenin söz varlığı içindeki yeri ve önemi, deyimlerin tasnifi, ana dili öğretiminde deyimlerin yeri ve deyim öğretimi, görsel okuma ve görsel sunu, Web 2.0 teknolojisi, mobil öğrenme konularına değinilmiştir. Yöntem kısmında; çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer alırken uygulamadan elde edilen verilerin analiz edilerek değerlendirilmesi “Bulgular ve Yorumlar” ; analiz edilen verilerin sonuçları ve çalışmacının önerileri “Sonuç ve Öneriler” kısımlarında ele alınmıştır. “Kaynakça” bölümünde tezde yararlanılan eserlerin listesi verilmiş, çalışmada kullanılan görseller ve belgeler “Ekler” bölümünde sunulmuştur.

Yüksek lisans eğitimine başladığım ilk günden itibaren fikir, bilgi ve deneyimleriyle bana her zaman yol gösteren, çalışmama yön vererek akademik anlamda yetişmemde büyük bir emek veren danışmanım Prof. Dr. Fevzi Karademir'e; uygulama yaptığım okuldaki idarecilerime, öğretmen arkadaşlarıma ve kıymetli öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Seda SOYLU

Düzce, 2020

ÖZET

DEYİM ÖĞRETİMİNDE KAVRAM KARİKATÜRÜ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ (TOONDOO UYGULAMASI ÖRNEĞİ)

Soylu, Seda
Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fevzi Karademir
Aralık 2020, 224 sayfa

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak günümüz öğrencilerinin derse karşı ilgilerini artıracak, ders dışındaki sosyal hayatta da kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacak öğrenme ortamlarıyla tanıştırılması gerekmektedir. Bu öğrenme ortamlarından biri olan mobil öğrenme ortamı, öğrencilere öğretmenleri ve arkadaşlarıyla derse ve konuya yönelik iletişim kurma olanağı sağlanması, öğrencilerin farklı bir ortamda öğrenmenin hazzını keşfetmelerine imkân tanınması, görsel bir materyal olarak kavram karikatürleriyle deyim öğrenimini/öğretimini mümkün kılması açısından önem arz etmektedir.

Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle Türkçe deyimleri öğrenmenin 6.sınıf öğrencilerinin başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisiyle yüz yüze öğretimle Türkçe deyimleri öğrenmenin 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır.

Güvenirlilik analizi için 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Düzce/Merkez Mustafa Kemal Ortaokulundaki 228 6. sınıf öğrencisine 25 maddelik test uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, testin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,723 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, hazırlanan testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için hazırlanan Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi (TDÖBT) ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) DG ve KG'deki öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ön test sonrası DG'deki öğrenciler, akıllı telefonlarıyla katıldıkları WhatsApp gruplarında kavram karikatürleriyle deyim öğrenme sürecini devam ettirirken KG'deki öğrenciler, yüz yüze öğretimle ve geleneksel yöntemle sınıf ortamında eğitim sürecini tamamlamışlardır. Araştırmanın son aşamasında DG öğrencilerinin uygulamaya yönelik görüşleri alınarak nitel veriler toplanmış, çalışmanın etkililiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakarak kavram karikatürleriyle deyim öğretimi yapılan öğrencilerin Türkçe Deyimleri Öğrenme Başarı Testi puanlarının çok yüksek olduğu, kavram karikatürleri kullanılan öğretim yönteminin geleneksel öğretim

yöntemine göre daha başarılı olduğu, kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin Türkçe dersine yönelik tutumlarda etkili olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kavram Karikatürü, Deyim Öğretimi, Toondoo, Mobil Öğrenme, Görsel Okuma



ABSTRACT

THE EFFECTS OF USING CONCEPT CARTOON IN TEACHING IDIOM ON THE STUDENTS ACADEMIC SUCCESS AND ATTITUDES (EXAMPLE OF TOONDOO PRACTICE)

Soylu, Seda

Master Thesis, Department Of Turkish Language Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Fevzi Karademir

December 2020, 224 pages

In accordance with constructivist approach, today's students should be introduced with the learning environments increasing their interest for the lesson as well as helping them to develop themselves for the social life outside the classroom. Mobile learning environment, one of these learning environments, is important in terms of providing the students the chance of communicating with their teachers and classmates about the subject and the lesson, giving them the opportunity of discovering the pleasure of learning in a different atmosphere and making the learning/teaching idioms possible with concept cartoons as a visual material.

Explanatory sequential design, one of the mixed research methods, was used in this research, conducted for analyzing the effect of learning Turkish idioms via concept cartoons in a mobile learning environment on 6th grade students' achievements and attitudes towards the lesson and the effect of face-to-face learning Turkish idioms on 6th grade students' achievements and attitudes towards the course.

For the reliability analysis, a 25-item test was applied to 228 6th grade students in Düzce/ Center Mustafa Kemal Secondary School in 2018-2019 academic year. As a result of the study, the corresponding Cronbach Alpha internal consistency coefficient is calculated as 0.723. This value shows that the test is reliable. The Turkish Idiom Learning Achievement Test (TILAT) and the Attitude Scale towards the Turkish Lesson (ASTTL) which were prepared to obtain the quantitative data of the research were applied to the students in the experimental and control groups as a pre-test and a post-test. After the pre-test, the students in the experimental group continued the process of learning idioms with concept cartoons in the WhatsApp groups they joined with their smart phones. At the last stage of the study, qualitative data were collected by taking the experimental group students' opinions about the research and the effectiveness of the study was tried to be revealed.

Looking at the results of the study, it was concluded that the students who were taught idioms with concept cartoons had a very high scores in The Turkish idiom learning achievement test (TILAT), the teaching method using concept cartoons was more successful than the traditional teaching method, and idiom teaching with concept cartoons was effective on attitudes towards Turkish lesson.

Key Words: Concept Cartoon, Teaching Idioms, Toondoo, Mobile Learning, Visual Reading.



İTHAF

Tez çalışmamı, üzerimde sonsuz hakkı bulunan annem, Neşe Arslan'a; çalışma sürecinde ihmal ettiğim oğlum Yavuz Selim Soylu ve eşim Aydın Soylu'ya ithaf ederim.



İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-------|
| KABUL VE ONAY | i |
| ÖN SÖZ | ii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | vi |
| İTHAF | viii |
| İÇİNDEKİLER | ix |
| TABLolar LİSTESİ | xv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xvii |
| KISALTMALAR LİSTESİ | xviii |
| I. BÖLÜM | 1 |
| 1.GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi..... | 2 |
| 1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri..... | 2 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 3 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 4 |
| 1.4. Araştırmanın Sayıltıları..... | 5 |
| 1.5. Araştırmanın Sınırları..... | 5 |
| 1.6. Tanımlar..... | 6 |
| II. BÖLÜM | 7 |
| 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE | 7 |
| 2.1. Ana Hatları ile Türkçenin Söz Varlığı..... | 7 |
| 2.2. Deyimlerin Türkçenin Söz Varlığı İçindeki Yeri ve Önemi..... | 11 |
| 2.2.1. Deyim- Atasözü..... | 13 |
| 2.2.2. Deyim- Diyalog ve Dilek Sözleri..... | 19 |
| 2.2.3. Deyim- İkileme..... | 23 |
| 2.2.4. Deyim- Birleşik Kelime..... | 30 |
| 2.3. Deyimlerin Tasnifi..... | 33 |
| 2.3.1. Biçimsel Özelliklerine Göre Deyimlerin Tasnifi..... | 33 |
| 2.3.2. Anlamsal Özelliklerine Göre Deyimlerin Tasnifi..... | 40 |

| | |
|--|-----------|
| 2.4. Ana Dili Öğretiminde Deyimlerin Yeri ve Deyim Öğretimi..... | 47 |
| 2.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu | 49 |
| 2.5.1. Görsel Okuma..... | 49 |
| 2.5.2. Görsel Sunu..... | 50 |
| 2.5.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Aracı Olarak Karikatür | 53 |
| 2.5.3.1. Kavram Karikatürleri | 54 |
| 2.5.3.2. Kavram Karikatürlerinin Özellikleri | 55 |
| 2.5.3.3. Kavram Karikatürlerinin Önemi | 56 |
| 2.5.3.4. Kavram Karikatürlerinin Derste Kullanımı | 57 |
| 2.5.3.5. Kavram Karikatürlerinin Hazırlanması | 58 |
| 2.6. Web 2.0 Teknolojisi | 60 |
| 2.6.1. Web 2.0 Araçları ve Eğitimde Kullanımı | 61 |
| 2.6.2. Web 2.0 Aracı Olarak Toondoo | 65 |
| 2.6.2.1. Toondoo Uygulamasının Türkçe Öğretiminde Kullanılabilirliği | 71 |
| 2.7. Mobil Öğrenme..... | 72 |
| 2.7.1. Mobil Öğrenmenin Tanımı ve Önemi | 72 |
| 2.7.2. Mobil Öğrenmenin Yararları..... | 76 |
| 2.7.3. Mobil Öğrenmenin Sınırlılıkları..... | 77 |
| 2.8. İlgili Araştırmalar..... | 78 |
| III. BÖLÜM | 84 |
| 3. YÖNTEM | 84 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 84 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 88 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 88 |
| 3.3.1. Kavram Karikatürleri..... | 88 |
| 3.3.2. Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi (TDÖBT)..... | 88 |
| 3.3.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)..... | 89 |
| 3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu | 90 |
| 3.4. Veri Toplama Süreci | 90 |
| 3.5. Verilerin Analizi | 94 |
| 3.5.1. Nicel Veri Analizi..... | 94 |
| 3.5.2. Nitel Veri Analizi | 95 |
| IV. BÖLÜM | 96 |
| 4. BULGULAR VE YORUMLAR | 96 |

| | |
|--|------------|
| 4.1. Nicel Bulgular | 96 |
| 4.1.1. Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Değişkenlerine Ait Bulgular | 96 |
| 4.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular | 97 |
| 4.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular | 98 |
| 4.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular | 100 |
| 4.1.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular | 100 |
| 4.1.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular | 102 |
| 4.1.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Ait Bulgular | 103 |
| 4.1.8. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Ait Bulgular | 105 |
| 4.1.9. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Ait Bulgular | 108 |
| 4.2. Nitel Bulgular | 112 |
| 4.2.1. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine Ait Bulgular | 112 |
| 4.2.1.1. Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürleriyle Deyim Öğretmenin Dersi Anlaşılır Duruma Getirmesiyle İlgili Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular | 112 |
| 4.2.1.2. Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürü Kullanarak İşlenen Türkçe Derslerinin Öğrencilerin Duygu ve Düşüncelerini Hangi Yönde Etkilediğine Yönelik Bulgular | 115 |
| 4.2.1.3. Öğrencilerin Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürleriyle Deyim Öğretme Yöntemine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular | 117 |
| 4.2.1.4. Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Diğer Konuların Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürleriyle İşlenmesiyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular | 119 |
| 4.2.1.5. Öğrencilerin Kavram Karikatürlerinin Diğer Derslerde Kullanılmasıyla İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular | 120 |
| V. BÖLÜM | 122 |
| 5. SONUÇ VE ÖNERİLER | 122 |
| 5.1. Sonuçlar | 122 |
| 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 122 |
| 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 122 |
| 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 123 |
| 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 123 |
| 5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 124 |
| 5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 125 |
| 5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 126 |
| 5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 127 |

| | |
|---|------------|
| 5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 128 |
| 5.2. Öneriler | 130 |
| 5.2.1. Araştırmacılara Öneriler | 130 |
| 5.2.2. Öğretmenlere Öneriler | 131 |
| 6. KAYNAKÇA | 133 |
| 7. EKLER | 156 |
| EK 1. İZİN BELGESİ 1 | 156 |
| EK 2. İZİN BELGESİ 2 | 157 |
| EK 3. İZİN BELGESİ 3 | 158 |
| EK 4. DEYİM ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KAVRAM KARİKATÜRLERİ | 159 |
| 1. Birinci Hafta Karikatürleri | 159 |
| 1.1. Dili çözülmek | 159 |
| 1.2. Donup kalmak | 159 |
| 1.3. Gözünde büyütme | 159 |
| 1.4. Hâl hatır sormak | 160 |
| 1.5. Hayal kırıklığına uğramak | 160 |
| 1.6. Kulak ardı etmek | 160 |
| 1.7. Nefesi kesilmek | 161 |
| 1.8. Ödü kopmak | 161 |
| 1.9. Ömür törpüsü | 161 |
| 1.10. Renk vermek | 162 |
| 2. İkinci Hafta Karikatürleri | 162 |
| 2.1. Ağızdan baklayı çıkarmak | 162 |
| 2.2. Ateş almaya gelmek | 163 |
| 2.3. Çam devirmek | 163 |
| 2.4. Güme gitmek | 164 |
| 2.5. İki dirhem bir çekirdek | 164 |
| 2.6. Keçileri kaçırmak | 164 |
| 2.7. Kozunu paylaşmak | 165 |
| 2.8. Pabucu dama atılmak | 165 |
| 2.9. Püf noktası | 165 |
| 2.10. Suratı sirke satmak | 166 |
| 3. Üçüncü Hafta Karikatürleri | 167 |

| | |
|---|-----|
| 3.1. Kanlı bıçaklı olmak | 167 |
| 3.2. Yedikleri içtikleri ayrı gitmemek | 167 |
| 3.3. Adalet dağıtmak | 168 |
| 3.4. Taraf tutmak | 168 |
| 3.5. Ağır başlı olmak | 169 |
| 3.6. Kendini kaybetmek | 169 |
| 3.7. Helal süt emmek | 170 |
| 3.8. Numara çevirmek | 170 |
| 3.9. Ayağına getirmek | 171 |
| 3.10. El pençe divan durmak | 171 |
| 4. Dördüncü Hafta Karikatürleri | 172 |
| 4.1. Yoluna baş koymak | 172 |
| 4.2. Yüreksizlik göstermek | 172 |
| 4.3. Başında kavak yelleri esmek | 173 |
| 4.4. Elini taşın altına koymak | 173 |
| 4.5. İğne ile kuyu kazmak | 174 |
| 4.6. Sabır taşı çatlama | 174 |
| 4.7. Eli cebine gitmemek | 175 |
| 4.8. Kol kanat germek | 175 |
| 4.9. Kanı kaynamak | 176 |
| 4. 10. Taş yürekli | 176 |
| 5. Beşinci Hafta Karikatürleri | 177 |
| 5.1. Armut piş, ağzıma düş | 177 |
| 5.2. Astığı astık, kestiği kestik | 177 |
| 5.3. Doluya koydum almadı, boşa koydum dolmadı | 178 |
| 5.4. Ekmek elden, su gölden | 178 |
| 5.5. El bebek, gül bebek | 179 |
| 5.6. Fol yok, yumurta yok | 179 |
| 5.7. Gelen ağam, giden paşam | 180 |
| 5.8. Kime niyet, kime kısmet | 180 |
| 5.9. Yalın ayak, başı kabak | 181 |
| 5.10. Yere bakan, yürek yakan | 181 |
| EK 5. TÜRKÇE DEYİM ÖĞRENME BAŞARI TESTİ MADDE ANALİZİ | 182 |
| EK 6. TÜRKÇE DEYİM ÖĞRENME BAŞARI TESTİ | 183 |

| | |
|---|-----|
| EK 7. TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ | 188 |
| EK 8. TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ..... | 191 |
| EK 9. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU | 192 |
| EK 10. VELİ ONAY FORMU | 193 |
| EK 11. UYGULAMA GÖRÜNTÜLERİ..... | 195 |
| 1. Mobil Öğrenme Ortamından Görüntüler (WhatsApp)..... | 195 |
| 2. Sınıf İçi Uygulamadan Görüntüler | 197 |
| EK 12. ETİK BEYANI | 200 |
| EK 13. TEZ ÇALIŞMASININ ORJİNALLİK RAPORU..... | 201 |
| EK 14. ÖZ GEÇMİŞ..... | 202 |



TABLolar LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 1: Biçim Bakımından Deyimlerin Sınıflandırılması | 37 |
| Tablo 2: Anlam Bakımından Deyimlerin Sınıflandırılması | 45 |
| Tablo 3 : Web 2.0 Araçlarının Temel Sınıflandırılması | 62 |
| Tablo 4 : Araştırmanın Modeli | 85 |
| Tablo 5: Öğretimi Yapılacak Deyimlerin Haftalara Göre Dağılımı | 90 |
| Tablo 6: 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı'ndaki Metinlerden Seçilen Deyimler | 91 |
| Tablo 7: Belirli Bir Hikâyeye Dayanan Deyimler | 92 |
| Tablo 8: Değerler Eğitimine Yönelik Seçilen Deyimler | 92 |
| Tablo 9: Ahenk Unsurları Taşıyan Deyimler | 93 |
| Tablo 10: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Değişkenlerine Ait Bulgular | 96 |
| Tablo 11: DG Öğrencilerinin TDÖBT Ön Test ve Son Test Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler | 97 |
| Tablo 12: DG Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Test ve Son Test Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler | 98 |
| Tablo 13: Öğrencilerin TDÖBT Ön Test ve Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları | 99 |
| Tablo 14: DG ve KG Öğrencilerinin TDÖBT Ön Test Puanlarının Karşılaştırması | 100 |
| Tablo 15: DG ve KG Öğrencilerinin TDÖBT Son Test Puanları Karşılaştırması .. | 101 |
| Tablo 16: Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Test ve Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları | 101 |
| Tablo 17: DG ve KG Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Test Puanları Karşılaştırması | 102 |
| Tablo 18: DG ve KG Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Son Test Puanları Karşılaştırması | 103 |
| Tablo 19: DG ve KG Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre TDÖBT Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları | 105 |
| Tablo 20: DG ve KG Öğrencilerinin Türkçe Ders Notlarına Göre TDÖBT Ön Test Puanlarına İlişkin Spearman Korelasyon Testi Sonuçları..... | 105 |
| Tablo 21: DG ve KG Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre TDÖBT Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... | 106 |
| Tablo 22: DG ve KG Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumlarına Göre TDÖBT Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... | 106 |
| Tablo 23: DG ve KG Öğrencilerinin Aylık Okunan Kitap Sayısına Göre TDÖBT Ön Test Puanlarına İlişkin Spearman Korelasyon Testi Sonuçları..... | 107 |
| Tablo 24: DG ve KG Öğrencilerinin Resimli Kitapları Sevme Durumlarına Göre TDÖBT Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları..... | 108 |
| Tablo 25: DG ve KG Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre TDÖBT Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları | 108 |
| Tablo 26: DG ve KG Öğrencilerinin Türkçe Ders Notlarına Göre TDÖBT Son Test Puanlarına İlişkin Spearman Korelasyon Testi Sonuçları..... | 109 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 27: DG ve KG Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre TDÖBT Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları | 110 |
| Tablo 28: DG ve KG Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumlarına Göre TDÖBT Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları | 110 |
| Tablo 29: DG ve KG Öğrencilerinin Aylık Okunan Kitap Sayısına Göre TDÖBT Son Test Puanlarına İlişkin Spearman Korelasyon Testi Sonuçları | 111 |
| Tablo 30: DG ve KG Öğrencilerinin Resimli Kitapları Sevme Durumlarına Göre TDÖBT Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları | 111 |
| Tablo 31: Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürleriyle Deyim Öğretmenin Dersi Anlaşılır Duruma Getirmesiyle İlgili Öğrencilerin Görüşleri | 112 |
| Tablo 32: Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürü Kullanarak İşlenen Türkçe Derslerinin Öğrencilerin Duygu ve Düşüncelerini Hangi Yönde Etkilediğine Yönelik Görüşleri..... | 115 |
| Tablo 33: Öğrencilerin Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürleriyle Deyim Öğretme Yöntemine İlişkin Görüşleri | 118 |
| Tablo 34: Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Diğer Konuların Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürleriyle İşlenmesine Yönelik Görüşleri..... | 119 |
| Tablo 35: Öğrencilerin Kavram Karikatürlerinin Diğer Derslerde Kullanılmasına Yönelik Görüşleri | 120 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Şekil 1: Öğrenilenlerin Kalıcılığı | 50 |
| Şekil 2: Görsel Sunu Etkinlikleri ve Örnekler | 52 |
| Şekil 3: Karikatür Çeşitleri | 53 |
| Şekil 4: Kavram Karikatürü Örneği | 55 |
| Şekil 5: Toondoo Uygulamasının Açılış Ekranı | 65 |
| Şekil 6: Toondoo Uygulamasının Menüleri..... | 66 |
| Şekil 7: Karikatür Düzenini Belirleme Ekranı..... | 66 |
| Şekil 8: Karikatür Oluşturma Ekranı | 66 |
| Şekil 9: Karikatür Oluşturma Ekranının Ana Sekmeleri | 67 |
| Şekil 10: Karikatür Oluşturma Ekranının Alt Sekmeleri..... | 68 |
| Şekil 11: “TraitR” Özelliğinin Karakter Çizme Bölümü..... | 69 |
| Şekil 12: “TraitR” Özelliğinin Karakter Çizme Bölümündeki Alt Araçları..... | 70 |
| Şekil 13: Karikatür Çizme Bölümü | 70 |
| Şekil 14: Deneysel İşlem Planı | 85 |

KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|--|-------|
| Aktaran | akt. |
| Anlamlılık düzeyi | p |
| Bakınız | bk. |
| Deney Grubu | DG |
| Frekans | f |
| Kontrol Grubu | KG |
| Madde ayırt edicilik indeksi | r |
| Maksimum | max. |
| Millî Eğitim Bakanlığı | MEB |
| Minimum | min. |
| Ortalama | ort. |
| Öğrenci sayısı | N |
| Sayfa | s. |
| Serbestlik derecesi | sd |
| Sosyal Bilimler için İstatistik Programı | SPSS |
| Standart sapma | ss |
| Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği | TDYTÖ |
| Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi | TDÖBT |
| Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi | TYÇ |
| Ve benzeri | vb. |
| Ve diğerleri | vd. |
| World Wide Web | Web |

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda yaşanan gelişme ve değişimler, toplum hayatıyla birlikte eğitim- öğretim anlayışını da etkilemiştir. Öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmek, çağın yeterliliklerini kazanmalarına destek olmak, dikkatlerini çekecek yeni yöntem ve tekniklerle onları tanıştırmak kalıcı öğrenmelerini sağlamak, eğitim sistemimizin amacı olmuştur.

Türkçe Öğretim Programı (2019); öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmekle birlikte onların söz varlığını zenginleştirmeyi de amaç edinmiştir. Söz varlığının öğelerinden biri de anlatıma güzellik katan, toplumun inançlarını, felsefesini ve kültürel özelliklerini yansıtan deyimlerdir. Deyimler, genellikle soyut bir anlamı karşılarlar. Bunun için de hem öğretilmeleri ve hem de öğrenilmeleri soyut işlemler dönemine yeni geçen öğrenciler için kolay olmamaktadır.

Derslerde soyut konuları somutlaştırmak için görsel araçların kullanılması önem arz etmektedir. Görsel bir araç olarak kavram karikatürleri de öğrencilerin dikkatini çekecek renkli bir yapıya sahiptir. Hem sınıf içi uygulamalarda hem de mobil öğrenme ortamlarında kullanılabilecek kavram karikatürleri, Web 2.0 araçlarıyla da kolayca çizilebilmektedir. Üzerinde değişiklikler yapılarak farklı konu ve etkinliklerde de yararlanılabilecek bu karikatürler, genellikle fen ve teknoloji ile matematik alanında yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır.

Kavram karikatürlerinin Türkçe öğretiminde kullanılmasıyla ilgili bazı çalışmalar (Akkaya, 2011; Yaşar, 2017; Soy, 2019) yapılmıştır. Yapılan çalışmalar arasında, kavram karikatürlerinin mobil öğrenme ortamında Türkçe deyimlerin öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamış olması, araştırmanın konusunun belirlenmesinde etkili olmuştur.

1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle Türkçe deyimleri öğrenmenin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarıları ve derse karşı tutumlarıyla yüz yüze öğretimin yapıldığı öğrencilerin başarıları ve derse karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. DG’de yer alan öğrencilerin TDÖBT ön test ve son test durumları nasıldır?
2. DG’de yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test ve son test durumları nasıldır?
3. Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin yapılacağı DG öğrencileriyle geleneksel öğretim yönteminin uygulanacağı KG öğrencilerinin TDÖBT ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin yapıldığı DG öğrencileriyle geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı KG öğrencilerinin TDÖBT son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin yapılacağı DG öğrencileriyle geleneksel öğretim yönteminin uygulanacağı KG öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin yapıldığı DG öğrencileriyle geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı KG öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin (DG ve KG) Türkçe deyimleri öğrenmelerindeki başarıları ve demografik özellikleri (cinsiyet, Türkçe ders notu, anne-baba eğitim durumu, aylık okunan kitap sayısı, resimli kitapları sevme durumu) ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin (DG ve KG) Türkçe deyimleri öğrenmelerindeki başarıları ve demografik özellikleri (cinsiyet, Türkçe ders notu, anne-baba eğitim durumu, aylık okunan kitap sayısı, resimli kitapları sevme durumu) son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. DG'de yer alan öğrencilerin mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle gerçekleştirilen deyim öğretimine/ öğrenimine yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Deyimlerin çoğunlukla mecaz anlama sahip olmaları, kimi zaman anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla da geleneksel yöntemlerle yapılan deyim öğretimi, öğrencilerin deyim öğrenmeleri için yeterli olmamaktadır. Bu sebeple hem deyimleri somutlaştırarak öğretmek hem de etkili öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla bazı çalışmalarda deyim öğretiminde resim çizdirme/gösterme, hikâye yazdırma, metin hazırlama, karikatür çizdirme/gösterme, kavram karikatürü oluşturma, animasyon kullanma gibi farklı tekniklerin kullanıldığı görülmektedir (Örge, 2003; Kazıcı, 2008; Güney Mürsel, 2009; Demirel İşbulan, 2010; Gülcan, 2010; Şalvarlı, 2010; Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2014; Gümüş, 2017; Büyükkiz, Dölek ve Kızdırıcı, 2019).

Deyim öğretiminde kullanılan tekniklerden biri olarak kavram karikatürleri, karşılıklı diyaloglarla ve örnek olaylarla oluşturulmaktadır. Görsel bir araç olarak kalıcı öğrenmeyi destekleyen bu karikatürler, genellikle soyut bir anlam içeren deyimlerin somutlaştırılmasına katkı sağlayarak öğretimini ve öğrenimini kolaylaştırmaktadır.

Kavram karikatürlerini oluşturmak için Pixton, Make Beliefs Comix, Witty Comics, Storyboard That gibi çeşitli Web 2.0 araçları kullanılmaktadır. Web 2.0 araçlarından Toondoo da 11 Kasım 2019 tarihine kadar aktif bir şekilde karikatür çizme aracı olarak kullanılabilmekteydi. Bu çalışmada Toondoo'nun kullanılmasında; Toondoo'nun ücretsiz olarak sunduğu seçeneklerin daha çeşitli olmasının, farklı pek

çok karakter oluşturmaya ve bu karakterler üzerinde düzenleme yapmaya imkân tanınmasının etkisi olmuştur.

Teknolojiyle iç içe büyüyen Z kuşağı öğrencilerini, hem Web 2.0 araçlarıyla hem de kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri mobil öğrenme ortamlarıyla tanıştırmak gerekmektedir. Öğrenme etkinliklerinin sadece sınıf içi uygulamalarla yapılmayacağını gösterebilmek ve bugünün öğrencilerinin beklentilerine hitap edebilmek için bu çalışma, mobil öğrenme ortamında deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada ayrıca DG öğrencilerinin kavram karikatürlerine ve mobil öğrenmeye yönelik görüşleri de belirlenmek istenmiş, kavram karikatürlerinin ve mobil öğrenmenin etkililiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilginin hızlı bir şekilde değiştiği 21. yüzyılda yaşamak herkes için birtakım yeni becerilere sahip olmayı zorunlu hâle getirmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımın temel alındığı yeni eğitim sistemimiz, 21. yüzyıl bilgi ve becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla son Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) eğitim-öğretim sürecinde mümkün mertebe bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği üzerinde durulmuş, bu teknolojilerin kullanılmasının stratejileri zenginleştireceğine ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyeceğine vurgu yapılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretme ve öğrenme sürecinin merkezinde öğrenci olmalıdır ve bu yüzyılın öğrencisi, bilgiyi pasif bir şekilde alan konumdan çıkartılarak yetiştirilmelidir (Arslan, 2007). Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme stratejilerine uygun olarak öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteklerini artıran aktif öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu öğrenme ortamlarından biri olan mobil öğrenme, öğrencilere öğretmenleri ve arkadaşlarıyla öğretimi hedeflenen konuyla ilgili olarak bilgi alışverişi yapmayı mümkün kılmakta ve öğrencilerin öğrenmenin hazzını keşfetmelerine imkân tanımaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak görsel materyallerin eleştiriye, yorumlamaya, tartışarak öğrenmeye müsait olduğu ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı kurmayı sağladığı aşikârdır. Görsel bir materyal olarak kavram karikatürleri, öğretimi hedeflenen konuya öğrencilerin dikkatini çekmekte ve derse karşı öğrenciyi istekli hâle getirerek öğrencileri görseller hakkında değerlendirme yapmaya yöneltmektedir.

Bütün bunlar göz önünde bulundurularak hazırlanan bu çalışma, kavram karikatürleri vasıtasıyla mobil öğrenme ortamında Türkçe deyimleri öğrencilere öğretebilmesi açısından önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Mobil öğrenme ortamında yürütülen deyim öğretimi sürecinde DG öğrencilerinin akıllı telefonları yanlarındadır.
2. DG öğrencilerinin akıllı telefonlarındaki internet kotaları, uygulamaya katılmalarına engel değildir.
3. Öğrenciler, çoktan seçmeli başarı testini içtenlikle cevaplamıştır.
4. Öğrencilerin tutum ölçeğinde belirttikleri seçeneklerle yarı yapılandırılmış görüşme formundaki yanıtları, duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırları

1. Araştırma, Düzce Mustafa Kemal Ortaokulundaki 6. sınıf düzeyindeki 61 öğrenciyle sınırlıdır.
2. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için elde edilen veriler; “TDÖBT”, “TDYTÖ” ve “Görüşme Formu” nun sağladığı verilerle sınırlıdır.
3. Bu araştırma, etkisi ölçülmek üzere Web 2.0 araçlarından Toondoo’yla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kavram karikatürü: Öğrencilerin fikirlerini ortaya koymalarını destekleyerek onlara alternatif bakış açıları sunan bilişsel çizimler ya da görsel anlaşmazlıklardır (Dabell, 2008).

Mobil öğrenme: Öğrenme içeriğine istenilen anda ulaşabilmeyi sağlayan, etkileşimli araçlardan faydalanılarak iletişim kurabilmeyi mümkün kılan, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi destekleyerek verimlilik ile iş performansını arttıran ve çoğunlukla çevrim içi ortamlarda gerçekleşen öğrenimdir (Zengin, Şengel, ve Özdemir, 2018).

Web 2.0 araçları: Kullanıcıların çevrim içi ortamlarda içerik üretmesine, düzenlemesine, paylaşmasına, iş birliği yapmasına imkân veren internet uygulamalarıdır.

Toondoo: Kullanıcılarına hazır karakterler, arka planlar, nesnelere, kişisel çizim alanı gibi pek çok kullanışlı araç sunarak onların ilgi çekici karikatürler ve çizgi romanlar hazırlamalarına imkân veren; aynı zamanda oluşturulan görsellerin kaydedilmesine ve farklı alanlarda paylaşılmasına olanak tanıyan, kullanımı kolay bir Web 2.0 aracıdır.

II. BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ana Hatları ile Türkçenin Söz Varlığı

Söz varlığı, Türk Dil Kurumunun sözlüğünde; “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” olarak tanımlanmakta ve bu kelimeler birbirinin yerine kullanılmaktadır.¹ Söz konusu bu kavramların birbirlerinin yerine kullanılması, söz varlığı hakkında yapılan çalışmalarda üzerinde durulan ve tartışılan önemli bir noktadır (Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Şahin, 2006; Göçer, 2010; Demir, 2016; Onan, 2016; Karademir, 2019a).

Söz varlığı ve kelime hazinesinin farkını belirleyebilmek için ilk önce “söz” ve “kelimenin” tanımlarına bakmak gerekir. Türk Dil Kurumunun sözlüğünde “söz” için ilk olarak, “Bir düşünceyi eksiksiz olarak anlatan kelime dizisi, lakırtı, kelim, laf, kavi.”; ikinci olarak, “Bir veya birkaç heceden oluşan ve anlamı olan ses birliği, kelime, sözcük.” açıklamaları yapılmıştır.² Kelime için ise sözün ikinci tanımına uygun ifadeler kullanılmış ve kelime, “Anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat.” şeklinde tarif edilmiştir.³ Bu tarifte de “söz” ve “sözcük” terimlerinin aynı kavramı yansıtabilecek şekilde kullanılması dikkatleri çekmektedir. Oysa “söz” ve “sözcük” kavramlarının aynı tanımın içinde kullanılması, anlam bakımından birbirine denk olması mümkün görünmemektedir. Karadağ’ın (2005) da ifade ettiği gibi, “sözcük” kelimesi “söz” kelimesine eklenen küçültme ekiyle oluşturulmuştur ve sözden daha küçük bir birimi ifade etmektedir. Ayrıca sözcük, kelimeye karşılık olarak türetilmiştir. Dolayısıyla söz, kavram olarak kelimedenden daha geniş olduğu için “söz varlığı” kavramı da kelime hazinesinden daha kapsamlı görülmektedir (Kurudayıoğlu, 2005). Her ne kadar Türkçe sözlükte söz varlığı ve kelime hazinesi anlamda kabul

¹ <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 08. 09. 2020

² <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 08. 09. 2020

³ <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 08. 09. 2020

edilse de söz varlığı kelime hazinesinden daha geniş bir kavramı bildirmektedir (Pilav, 2008). Bu sebeple, kelime hazinesinin söz varlığının alt unsuru olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Baş, 2010).

Korkmaz'a (2017: 174-175) göre "bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı" kelime hazinesini/söz varlığını oluşturmaktadır. Banguoğlu'na (1974: 10) göre de "bir dilin bütün kelimeleri, o dilin kelime dağarcığını (vocabulaire)" meydana getirmektedir. Fakat söz varlığını tanımlarken sadece "kelime" kavramı üzerinde yoğunlaşmak yahut söz varlığını "kelimeler bütünü" şeklinde açıklamak, söz varlığının alanını daraltmaktadır (Şahin, 2006; Uluçay, 2016). Çünkü söz varlığı, "söz değeri taşıyan bütün unsurları" (Karademir, 2019b: 737) içine alan bir bütünün resmini çizmektedir ve "kelime hazinesi/ kelime serveti/ sözcük dağarcığı insanın cinsiyeti, yaşı, içinde yaşadığı sosyal çevreyle doğru orantılı olarak kazandığı kelimelerin tamamını ifade etmektedir" (Çifci, 1991). Dolayısıyla Kurudayıoğlu'nun (2005) da belirttiği üzere, dil söz konusu iken "söz varlığının", kişi veya belli bir topluluktan söz ederken de "kelime hazinesinin" kullanılmasının daha uygun olacağını düşünmekteyiz.

Alan yazında söz varlığı teriminin tarifinde olduğu gibi tasnifinde de henüz bir birlik sağlanamamıştır. Konumuza açıklık getirilmesi açısından bazı araştırmacıların söz varlığıyla ilgili sınıflandırmaları aşağıda sunulmuştur:

Aksan (2004), sözvarlığının içerdiği öğeleri; *temel sözvarlığı, yabancı sözcükler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri(kalıp sözler), kalıplaşmış sözler, terimler, çeviri sözcükler* olarak ele almaktadır. Aksan'ın (2004) tasnifinde yer alan "kalıplaşmış söz" terimi; ünlü kişilerin, hükümdarların, düşünürlerin, sanatçıların bir durum yahut olay karşısında söyledikleri sözleri ifade ederken "kalıp söz (İlişki sözleri)" terimi, toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler esnasında kullanılması âdet haline gelen birtakım sözleri ifade etmektedir. Bu tasnife göre, "hoş geldiniz" kalıp sözken, Sinoplu Diogenes'in "Gölge etme başka ihsan istemez(m)" sözü kalıplaşmış sözdür. "Dolayısıyla 'kalıp söz' ve 'kalıplaşmış söz'ün farklı kategorileri ifade etmek için kullanılması, öğrenen açısından anlaşılması güç bir durum ortaya çıkarmaktadır" (Karademir, 2019b).

Gökdayı (2008), söz varlığının bir kısmının madde başı sözcüklerden; bir kısmının da atasözlerinden, deyimlerden, ikilemelerden ve kalıp sözlerden oluştuğunu ifade etmiştir. Kalıplaşmış dil birimlerinin; atasözleri, deyimler, ikilemeler ve kalıp sözleri içine alan bir terim olduğunu belirtmiştir. Buradaki “kalıplaşmış dil birimleri” ve “kalıp söz” terimlerinde “kalıplaşma”nın ortak nokta olması sebebiyle bu terimlerden birinin diğerini bünyesinde bulunduracak şekilde bir sınıflandırılma yapılması da terimlerin aralarındaki ayrımı zorlaştırmaktadır.

Demir (2016), sözlüklerde madde başı olarak ele alınan kelimelerin yanında ikilemelerin, deyimlerin, atasözlerinin, birleşik kelimelerin, yabancı dillerden alınan kelimelerin, kalıp sözlerin ve argo, jargon kabul edilen tüm kelimelerin söz varlığının içinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Demir (2016) de Gökdayı (2008) gibi “kalıplaşmış ifadeler” terimini; atasözlerini, deyimleri, birleşikleri, ikilemeleri, argo sözleri, terimleri ve kalıp sözleri kapsayan bir terim olarak değerlendirmektedir.

Karademir (2019b); deyim, atasözü, kalıp söz ayrımını dışlayan bir tasnife ihtiyaç olduğunu belirterek tasnifini; *a. Kök sözler, b. Basit sözler, c. Türemiş sözler, d. Öbek (halinde) sözler, e. Cümle (halinde)sözler/ cümleden sözler* şeklinde yapmıştır. “Öbek(halinde) sözler”i, d.1. Geçici öbek sözler ve d.2. Kalıcı/Kalıplaşmış öbek sözler; “Cümle (halinde) sözler/ cümleden sözler”i de *e.1. Geçici cümleler* ve *e.2. Kalıcı/ Kalıplaşmış cümleler* olmak üzere kendi içinde ikiye ayırmıştır. Ayrıca atasözü, deyim gibi terimleri dile yerleştikleri için kullanım dışı bırakmanın güç olduğunu da belirten Karademir (2019b), “kalıp(laşmış) söz(ler)” teriminin; deyim, atasözü, diyalog-dilek sözleri (dualar, beddualar), birleşik kelimeler ve ikilemeler gibi yapılara çatı bir terim olarak kullanılması gerektiğini ifade etmektedir.

Yapılan bazı çalışmalarda da görüldüğü üzere, alan yazındaki terimlerin tarifleri ve sınıflandırmaları konusunda bir uzlaşmanın olmaması terim karmaşasını ortaya çıkarmaktadır. Bu karmaşa, terim öğrenmeyi de öğretmeyi de olumsuz yönde etkilemektedir. Terim karmaşasının önüne geçmek, ancak alandaki uzmanların ortaklaşa yapacakları bir çalışmayla mümkün görünmektedir. Şüphesiz ki Türkçemiz, terim üretme noktasında her türlü ihtiyaca cevap verecek bir potansiyele sahiptir.

Türkçenin tarihi süreçteki evreleri, dünyanın dört bir yanına yayılan ürünleri, hatta lehçeleri ve ağızları irdelediğinde söz varlığıyla zengin bir dil olduğu apaçık ortadadır (Aksan, 2004). Türkçe Sözlük'te (2011) 120.000'in üzerinde madde başı kelimenin varlığından bahseden Yaman (2016), bu sayının Türkçenin gerçek söz varlığını ifade etmekten çok uzak olduğunu belirtmektedir. Günümüzde dünyanın çeşitli bölgelerinde hâlâ Türkçe konuşan 250 milyon civarı Türkün bulunduğunu, bu sebeple söz varlığı çalışmalarının Türk dil ve lehçelerinin geniş kapsamlı zemininde yapılmasının, Türkçenin gerçek söz varlığını ortaya çıkartacağını ve bu sayede Türk dilinin söz varlığının da milyonlarla ifade edilebileceğini aktarmaktadır. Elbette ki bir dilin gerçek zenginliği, sadece sözcük sayısı ile ortaya koyulamaz. Dilin zenginliği, *düşünce ve hayâl dünyasının en uzak köşelerine kadar uzanmaya imkân vermesine* (Çifci, 1991: 8) yani o dilin, anlatma yeteneğine dayanmaktadır.

Sözcük sayısı; çağdaş bilim, teknik ve sanat kavramlarını eksiksiz anlatabilme kabiliyeti; teknolojik gelişmelere bağlı olarak yeni bulunacak aygıt, anlam ve kavramlar için gerekli sözcükleri kolayca türetmek ve birleştirmek, bir dilin zenginliğini gösteren özelliklerdendir (Gencan, 1979). Türkçede de söz varlığını zenginleştirmek için “derleme, tarama, türetme, birleştirme” (Şahin, 2006; Yaman, 2016) gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra “anlam genişlemesinin ve kural şaşmazlığının” (Gencan, 1979) da bu zenginleştirmeye önemli bir katkısı olduğu belirtilmektedir. Şüphesiz, “bir dilin kelime kadrosu ne kadar zenginse o dili konuşanlar birbirleriyle iletişim kurmada, ilişkilerini zenginleştirmede, yaşam standartlarını yükseltmede, kısaca yaşamın her alanında var olabilmelerinde o oranda avantaja sahiptir” (Göçer, 2016: 375). Yani dilin zenginliği, milletlerin farklı birçok alandaki gücünü de ortaya koymaktadır ve Gencan'ın (1979: 26) da ifade ettiği gibi, *dil zenginliği, ulusların uygarlık yolunda ilerleyişi ile doğru orantılıdır*. Bugün, “dili gelişmiş milletlere bakıldığında bunların sanat, edebiyat ve bilim alanlarında da ilerleme göstermiş milletler olduğu” (Pilav, 2008) açıkça görülmektedir.

“Söz varlığının millette oluşturduğu mevcudiyet, binlerce yıllık kültür birikimini de peşinde getirir” (Baş, 2010: 138). Çünkü söz varlığını meydana getiren kelime, deyim, atasözü, kalıplaşmış sözcük vb.leri mevcut anlamlarının dışında o milletin kültürel özelliklerini, yaşam şeklini, inançlarını, bakış açılarını da

anlatmaktadır (Karatay, 2004; Şahin, 2006; Pilav, 2008). Ayrıca o dilin tarihine de ışık tutarak yüzyıllar içerisinde meydana gelen ses, biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini yansıtır diğer dillerin etkilerini ve geçirilen değişimleri (Aksan, 2004) bizlere göstermektedir.

Dildeki bütün sözcüklerle birlikte atasözlerini, deyimleri, ikilemeleri, birleşik kelimeleri, diyalog- dilek (dualar ve beddualar) sözlerini bünyesinde bulunduran kalıplaşmış sözler, söz varlığını oluşturan unsurlardır. Tarihin bugüne miras olarak bıraktığı deyimler de söz varlığı içinde oldukça önemli bir konumdadır.

2.2. Deyimlerin Türkçenin Söz Varlığı İçindeki Yeri ve Önemi

“Oluşumunda günlük yaşantıların, mesleklerin, fıkraların, halk inançlarının ve geleneğin önemli bir katkısı olan deyimler” (Yeşil, 2014: 127) için şimdiye kadar pek çok terim kullanılmıştır. “Darbimesel”, “ta'bir”, “ıstılah” sözcükleri deyim için karşılığı olarak önceleri kullanılsa da “darbimesel” daha çok atasözlerini karşılayan bir terim olarak görülmüştür (Sinan, 2008). Günümüzde “deyiş, anlatım” anlamlarına gelen "tabir" sözcüğünü de deyim için karşılığı olarak kullanmak doğru bulunmamaktadır (Yüceol Özözen, 2001). “İstılah” da daha çok eski yazarların deyim için kullandığı bir kelimedir (Elçin, 2004). “Deyim” ise Dil Devrimi’nden bu yana kullanılan ve dile yerleşen bir terimdir.

Deyimler genellikle, “iki ya da daha fazla kelimedenden meydana gelen ve gerçek anlamından farklı bir anlama geçerek etkili bir anlatım oluşturan kalıplaşmış söz öbekleri” (Çotuksöken, 2004; Elçin, 2004; Püsküllüoğlu, 2006; Pala, 2012; Yurtbaşı, 2012; Er ve Topçuoğlu Ünal, 2015; Aksoy, 2016; Korkmaz, 2017) şeklinde tanımlanırlar. Söz varlığının bir ögesi olarak deyimler, aralarında bir anlaşma varmışçasına toplumun her kesimi tarafından benimsenerek (Hengirmen, 1998) o toplumun, “anlatımındaki gücünü ve başarısını, benzetmeye, nükteye olan eğilimini ortaya koyan” (Aksan, 2004: 31) söz öbekleridir.

“Genellikle yapısı değiştirilmeden başka bir dile çevrilemeyen deyimler” (Gencan, 1979); toplumun kültürüyle birlikte hem tarihini hem de dil zevkini ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir (Hengirmen, 1998).

İnsanlar kendilerini ifade ederken etkili ve ikna edici olmak adına, dilin nimetlerinden faydalanma eğilimi gösterirler (Onan ve Baş, 2009). Deyimler, onlara bu imkânı sunarak üzerinde konuşulan konuların anlaşılmasını kolaylaştırırlar. “Öyle ki dakikalarca konuşarak anlatılamayacak görüşleri, deyimler bir çırpıda ifade etmeyi sağlarlar” (Gündüzalp, 2004). Tabii deyimler yalnızca etkili konuşabilmek için değil, yazılı olarak bireylerin kendilerini anlatabilmeleri için de önemlidir. Bu noktada deyimler, anlatımı güçlendirerek renklendirir yani “metindeki iletiyi daha estetik ve etkili bir niteliğe kavuştururlar” (Onan ve Baş, 2009: 119). Aynı zamanda bir yazarın ve metnin ilgliyle okunmasına da katkı sağlarlar (Çotuksöken, 2004).

Halk edebiyatı ürünlerinden olan deyimlerin Türkçedeki sayısal varlığı tam olarak bilinmemekle (Onan ve Özçakmak, 2014) birlikte Hengirmen (1998), Türkçede ortalama 10.000 deyim varlığından bahsetmektedir. Çotuksöken (2004), ilköğretim okulları için hazırladığı “Atasözleri ve Deyimler” adlı eserinde 5000’e yakın deyim bir araya getirmiştir. Püsküllüoğlu (2006) ise yaklaşık 12.000 deyim bir araya getirdiği “Türkçe Deyimler Sözlüğü” adlı eserinde, deyimlerin sayısal olarak saptanmasının güç görüldüğünü, bunun deyim sözcüğünün Türkçede esnek bir kavramı içermesinden kaynaklandığını, sayı belirtmenin olanak içinde olduğunu lakin kesinlik göstermediğini, dolayısıyla dilimizde saptananlardan daha çok deyim bulunduğunu ifade etmektedir.

Yüceol Özezen (2001), deyimlerle ilgili yapılan çalışmaların, deyim olarak ele alınan ve aslında deyim olmayan atasözü, kalıp söz veya sıradan birleşik fiil gibi yapıları içerdiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Akyalçın (2011) çalışmasında, “Türkçe Deyimler Sözlüğü” olarak hazırlanan bazı sözlüklerde deyim olarak değerlendirilmiş söz öbeklerini, yedi başlık altında irdelemektedir. Çalışmasının sonucunda aslında deyim olmayan söz öbeklerinin, deyimlerin sayısına dâhil edildiğini ve bunun deyimlerin sayısı ve özellikleriyle ilgili karmaşaya sebebiyet verdiğini dile getirmektedir. Gencan (1979), Türkçede deyimlerin çok olduğunu ve hepsinin derlenemediğini belirtip Türkçedeki deyimlerin anlamlarının ve yapılarının kurallara bağlanamadığını, bağlanması için çok detaylı incelemeler gerektiğini, bu sebeple incelenmemesinin daha doğru olduğunu söylemektedir.

Gencan'ın (1979) “deyimlerin incelenmemesi gerektiği”yle ilgili görüşlerine katılmamakla birlikte deyimlerle ilgili asıl problemin, deyimlerin özelliklerinin net bir şekilde ortaya koyulmaya çalışılmasından ve söz varlığının diğer öğeleriyle deyimlerin ayrımının yapılamamasından kaynaklandığını düşünmekteyiz.

Deyimler, özellikle söz varlığının öğelerinden atasözleriyle benzer pek çok özellik göstermektedir. Bu sebeple deyim ve atasözlerinin özelliklerine bakmak ve bir değerlendirme yapmak yerinde olacaktır.

2.2.1. Deyim- Atasözü

Atasözleri ve deyimler önceleri, “sav, mesel, darbimesel, tabir, meşhur sözler” gibi terimlerle ifade edilmiş (Aksoy, 2016), herhangi bir ayrıma tabi tutulmadan birlikte ele alınmıştır. Dil Devrimi sonrasında ise deyim ve atasözü terimleri, farklı kategorileri ifade edecek şekilde kullanılmışlardır.

Genel itibariyle yapılan araştırmalarda atasözleri ve deyimler arasında sıkı bir ilişkinin olduğu söylenmekte ve bu terimlerin benzerlikleri ve farklılıkları konusunda değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir.

Atasözlerinin en belirgin özelliğinin “kalıplaşma” olduğu tüm çalışmalarda dile getirilmektedir. Atasözlerinin kolaylıkla aşınmayan sağlam bir bünyelerinin olduğunu ve bu bünyedeki bazı taşların yerlerini değiştirmenin sözün kuvvetini azalttığını (Elçin, 2004) fark etmekteyiz. Örneğin, “Hatasız kul olmaz.” atasözündeki “kul” kelimesinin yerine “köle” kelimesinin getirilmesi elbette ki uygun değildir. Ancak “Hatasız kul olmaz.” atasözünün; “Hatasız insan olmaz.” (Çaycoşar, 2015), “Dağ dumansız, insan hatasız olmaz.” (Gülüm ve Boz, 2011: 361) şeklindeki varyantlarıyla hem günlük dilde, hem gazete ve dergi yazılarında hem de edebi metinlerde karşılaştığı unutulmamalıdır.

Atasözleri bazen eksiltilerek bazen de söz dizimleri değiştirilerek kullanılabilir. Örneğin; Divan şairlerinden Muhammed Zahrî'nin Miftâh-ı Pend aslı eserinde “hatasız kul olmaz” atasözü, “kul hatasız olmaz” şekliyle şöyle yer almaktadır (İmamoğlu, 2018: 367) :

Bi-kusur sensin İlähi bi-niyaz

Denir ancak kul hatasız olamaz⁴

Atasözlerini, belirli kalıplarla ve sözcüklerle oluşturulan “donmuş bir biçim” olarak tanımlayan Aksoy (2016), atasözlerindeki sözcüklerin yakın anlamlılarıyla dahi değiştirilemeyeceğini, söz diziminin bozulamayacağını belirtmektedir. Yapılan herhangi bir değişiklikte -anlam değişirse de- atasözünün atasözü olmaktan çıkacağını savunmaktadır. Bakıldığında Aksoy (2016), “Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1” adlı eserinde, “Hatasız kul olmaz.”, “Kul hatasız olmaz.”, “Kul kusursuz (hatasız) olmaz” şeklinde aynı atasözünü farklı madde başlarında tekrar ele almaktadır. Eğer “Hatasız kul olmaz” atasözünün ilk şekliyse bu atasözünün “Kul hatasız olmaz” biçimi sözdizimi değişikliğine uğramıştır. “Kul kusursuz (hatasız) olmaz” atasözüne de bakıldığında bu atasözlerindeki hata ve kusur kelimeleri de yakın anlamlıdır. Aksoy’a (2016) göre “atasözü kabul edilemeyecek” bu sözler, görüldüğü üzere madde başı olarak “Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1”de yer almaktadır.

Kalıplaşmanın etkisiyle deyimlerin yapılarının da atasözleri gibi kolay kolay değişmeyeceği çoğu kaynakta belirtilmektedir. Kuşkusuz, “*Ağzı var dili yok.*” deyimini, “*Dili var ağzı yok.*” şeklinde ifade edilemez ya da bu deyimdeki “*var*” kelimesinin yerine aynı anlama gelen “*mevcut*” kelimesinin kullanılması, sözün sihrini kaybettirir. Ancak, bazı deyimlerin aldığı eklerin, bünyelerindeki kelimelerin ve cümle yapılarının zamanla kalıplaşmış hallerinden sıyrılarak farklılaştığı görülmektedir. *Yırtılan Deli Ahmet’in yakası (Gaziantep) / yırtılan Deli Bekir’in kesesi (Konya/ Amasya) / yırtılan Terzi Mahmut’un şalvarı (Malatya)* örneklerinde de görüldüğü üzere bu deyimlerdeki kişi adları ve yırtılan nesne farklılık göstermektedir (Baldane, 2018: 244) fakat bu farklılık, deyim anlamını etkilememektedir. *Aklında/ hatırında tut-, dünya yansa/ yıkılsa umurunda olma-, bülbül gibi konuştur-/ söylet-* örneklerinde görüldüğü üzere kimi deyimlerin de başında, ortasında yahut sonunda bulunan kelimelerin yakın anlamlı veya anlamdaşı bulunan bir kelimeyle yer değiştirebildiği görülmektedir. Bu konuya Sinan (2009), “Deyimlerin Yapısı Değişir mi?” adlı çalışmasında değinmekte; daha önce doktora tezinde de belirttiği 17.137 deyim içinde yapısı değişen toplam

⁴ Bu beytin tercümesi şu şekilde verilmiştir (İmamoğlu, 2018: 367) : *Ey İlah, kusursuz olan ve hiçbir şeye ihtiyaç duymayan sensin./ Ancak denir: “Kul hatasız olamaz.”*

2.660 deyim olduğunu söyleyerek toplam deyim sayısı içinde bu türdeki deyimlerin %15'lik oranda azımsanmayacak bir paya sahip olduğunu belirtmektedir.

Elbette ki kalıplaşma, hem atasözlerinin hem deyimlerin geçmişten bugüne gelebilmelerini sağlayan hayati bir özelliktir. Ancak hem atasözlerinde hem de deyimlerde kalıplaşma, her zaman “keskin” değildir. Bütün atasözleri ve deyimler için geçerli olmasa da yaşanan yere, zamana göre bazı atasözleri ve deyimlerin varyantlarının oluşabildiği göz ardı edilmemesi gereken bir noktadır. “Kültürün değişkenliği ve dinamikliği” (Göçer, 2012) göz önünde bulundurulduğunda kültürümüzü yansıtan bir ayna olarak atasözleri ve deyimlerin de bu değişkenlik ve dinamiklikten nasibini almaları kaçınılmaz olmuştur. Nitekim yüzyıllardır kalıbını muhafaza etmiş gibi görünen bu sözler de aslında zaman içinde kimi değişikliklerden geçerek bugünlere gelmiştir. Bu sebeple, atasözleri ve deyimlerin “donmuş bir yapı” olarak değerlendirilmesini üzerinde tekrar düşünülmesi gereken bir konu olarak görmekteyiz. Dolayısıyla deyimler ve atasözleriyle ilgili değerlendirmeler yapılırken onlar için “donmuş, değişmez bir yapı” şeklinde kesin yargılar kullanmanın da doğru olmayacağı kanaatindeyiz.

Atasözlerini ve deyimleri ele alan hemen hemen bütün çalışmalarda, atasözlerinin de deyimlerin de yerinde ve zamanında kullanıldıklarında sözün gücünü ortaya koyan, anlatımı zenginleştiren sözler olarak görüldüğü belirtilmektedir. Örneğin Boratav'a (1969) göre bir atasözü, masal ya da türkü gibi öyle durduk yere söylenmez. “Bize bir masal anlat.” dendiğinde masalcı masalını anlatır yahut güzel sesli birinin türkü söylemesi istendiğinde o birey, türküsünü söyleyiverir. Lakin atasözünün söylenmesi için bir vesilenin olması gerekmektedir. Onlar ancak, vakti geldiği zaman, hasbihalin içinde söylenirler.

Kısalık ve özlülüğün, atasözleri ve deyimlerin bu günlere taşınmalarına katkı sunan özelliklerden olduğu tüm çalışmalarda söylenmektedir. Bir şairin şiirinde, bir haberin başlığında, sosyal medyada paylaşılmış bir gönderide, kulağa çalınan bir şarkıda, türküde ya da ağıtta, hatta mezar taşındaki bir yazıda dahi insanoğlunun karşısına çıkan bu sözler, kısa ve özlü yapılarıyla hemen dikkatleri çekmekte, kolayca hatırdta kalmaktadır.

Atasözleri ve deyimlerle ilgili çalışmalarda değinilen diğeri bir konu da atasözlerinin deyimlere, deyimlerin de atasözlerine kaynaklık ettiğidir. Hatiboğlu (1982), atasözlerinin deyim gibi kullanıldığını ifade etmekte; hem hazır bir akla hem de hazır bir anlatım kalıbına ihtiyaç duyulduğunda “atasözlerinden deyimlere” başvurulduğunu belirtmektedir. “Ne ekersen onu biçersen” atasözünün “ektiğini biç-”; şekliyle deyim olduğunu söyleyen Hatiboğlu (1982: 187), öte yandan “Tencere yuvarlandı, kapağını buldu.” sözünü deyim, “Tencere yuvarlanır, kapağını bulur.” sözünü atasözü olarak değerlendirmektedir. Aynı sözü Aksoy (2016), “Tencere yuvarlanmış (yuvarlandı), kapağını bulmuş (buldu).” ve Püsküllüoğlu (2006) “Tencere yuvarlanmış, kapağını bulmuş.” şekliyle deyim kabul ederken TDK Güncel Türkçe Sözlük’te bu söz, “Tencere yuvarlanmış, kapağını bulmuş.”⁵ şekliyle bir atasözüdür. Görüldüğü üzere, hangi sözün deyim ve hangi sözün atasözü sayılacağıyla ilgili kaynaklarda karışıklıklar mevcuttur. Bu konuda Aksoy (2016), atasözü yahut deyim sayılsa da yanlış sayılmayacak sözlerin olduğunu söylemekte; bunun atasözü-deyim ayrımının yapılamamasından değil, bu türdeki sözlerin iki anlam taşımasından ya da iki türlü yorumlanabilmesinden kaynaklandığını savunmaktadır. Örnek olarak “Çam sakızı çoban armağanı” sözünü gösteren Aksoy’a (2016) göre bu sözün, “Zengin olmayan kimsenin armağanı, pahalı bir şey olmaz.” diye yorumlanması, bu sözü atasözü yaparken “Sunduğum şey değersiz ama gücüm ancak buna yetiyor.” diye yorumlanması deyim yapmaktadır. Yani Aksoy’a (2016) göre “Çam sakızı çoban armağanı” sözü, hem atasözü hem de deyimdir.⁶

Hangi sözün deyim hangi sözün atasözü sayılacağıyla ilgili mevcut karışıklığın atasözlerinin ve deyimlerin tasnifine de yansıdığını görmekteyiz. Örneğin; Aksan (2004), atasözlerini söz dizimi açısından incelerken “Sorulu- Yanıtlı, Öykü İçeren Atasözleri” başlığı altında, “Deveye, ‘İnişi mi seversin, yokuşu mu?’ demişler, ‘Düze kıran mı girdi?’ demiş.” sözünü “atasözü” olarak değerlendirmektedir. Boratav (1969) da bu formdaki sözleri atasözü kabul ederek “Fıkra edası taşıyan atasözleri” başlığı altında ele almaktadır. Aksoy (2016) ise bu ve benzeri sözleri, “öykücük ya da

⁵ <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 08. 09. 2020

⁶ Aksoy’un (2016) “Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1” ve “Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 2” adlı eserlerine bakıldığında “Çam sakızı çoban armağanı” sözünün sadece “atasözleri” kısmında madde başı olarak ele alındığını görmekteyiz.

konuşma biçiminde olan deyimler” e dâhil etmektedir. Yani deyimler ya da atasözleriyle ilgili bilgi sahibi olmak isteyen bir birey aynı ya da benzer yapılı sözleri, Boratav (1969) ve Aksan’ın (2004) eserinde atasözü, Aksoy’un (2016) eserinde ise deyim olarak öğrenmektedir.

Kaynaklarda, atasözlerinin teşbih, kinaye, mecaz, tezat vb. edebi sanatlarla süslü, kapalı (“Güvenme varlığa, düşersin darlığa.” vb.) veya açık, mecazsız (“İyilik eden iyilik bulur.” gibi.) bir şekilde toplumun hafızasında etkisini sürdürdüğü ve bu sözlerin gelecek nesillere aktarılmasında özellikle edebi sanatların önemli bir katkısının olduğu (Elçin, 2004; Aksoy, 2016) belirtilmektedir. Aynı zamanda şiirsel özellikler (“Az veren candan, çok veren maldan.” gibi.) gösteren atasözlerinin öğrenilmesinin daha kolay olduğuna (Boratav, 1969; Hatiboğlu, 1982; Aksan, 2004) değinilmekte; bu atasözlerinin, etkili bir anlatım oluşturmaya yardımcı olduğu (Çotuksöken, 2004) ifade edilmektedir. Atasözlerinde olduğu gibi kimi deyimlerin de “söz sanatlarıyla yoğrulduğu” (Gönen, 2008: 208) (*ağzı kulaklarına var-, toz ol-, kök söktür-* gibi.) ve şiir dilinin ahenk özelliklerini (“Kime niyet, kime kısmet.” gibi.) taşıdığı söylenmektedir (Hatiboğlu, 1982). Bu özellikleri itibariyle deyimlerin, hem şiirlerde hem de düz yazı türlerinde anlatıma etkileycilik katarak derinlik oluşturan ürünler (Göçer, 2012) olarak karşımıza çıktığı aktarılmaktadır.

Yapılan araştırmalardan yola çıkarak atasözleri ve deyimlerin benzerlikleri konusunda şunlar ifade edilebilir:

- Atasözleri ve deyimler, anonim ürünlerdir.
- İkisi de anlatımı etkili kılmak için kullanılan kısa ve özlü sözlerdir.
- Her iki üründe de belirgin bir kalıplaşma söz konusudur.
- Kimi atasözleri deyimlere, kimi deyimler de atasözlerine kaynaklık etmektedir.
- Atasözlerinin de deyimlerin de söz sanatları içeren örnekleri vardır.
- Hem atasözleri hem de deyimlerde yer yer varyantlaşmanın gerçekleştiği görülmektedir.

Buraya kadar daha çok deyim ve atasözlerinin benzer yönleri üzerinde durulmuştur. Atasözleri ve deyimlerle ilgili kaynaklarda değinilen diğer bir konu, bu sözlerin farklılıklarıdır. Kaynaklarda atasözü ve deyim arasındaki en büyük farkın

“amaç”ta olduğu belirtilmektedir. Atasözlerinin amacının; ahlâk, gelenek-görenek gibi konularda öğüt vermek olduğu ifade edilirken deyimlerin amacının; bir kavramı, olayı yahut durumu dikkat çekici, hoş bir anlatımla aktarmak olduğu (Üstüner, 1989; Elçin, 2004; Aksoy, 2016) söylenmektedir.

Kimi araştırmacılar tarafından ise deyimlerin de atasözleri gibi öğüt verebileceği (Hatiboğlu,1982) savunulmaktadır. Atasözlerinin tasnifinde deyimlerin bu yönünü göz önünde bulunduran Boratav (1969: 130), atasözlerini “asıl atasözleri” ve “atasözü değerinde deyimler” başlıkları altında ele almış ve “atasözü değerinde deyimler”i; “*atasözü çeşnisi taşıyan deyimler, bireylik hallerde uygulanan deyimler, benzetmeli deyimler*” olmak üzere üç başlıkta inceleyerek bunları, beylik deyimlerden ayırmıştır. *Atasözü çeşnisi taşıyan deyimlere*, “iki ayağını bir pabuca sokmak” deyimini örnek olarak gösteren Baratov (1969), bu sözde bir insanı bir iş konusunda aceleci davranması için zorlamanın o insanı gülünç duruma düşüreceği konusunda bir “uyarma” anlamı taşıdığını belirtmektedir. Atasözü çeşnisi taşıyan deyimlere, *açık kapı bırak-*, *çar çur et-*, *çeki düzen ver-*, *hesabını bil-*, *kendi yağıyla kavrul-*, *olmayacak duaya âmin de-*, *pire için yorgan yak-*, *pışmış aşa su kat-*, *yanına bırakma-*, *taşı gediğine koy-* vb. gibi pek çok deyim örnek olarak göstermek de mümkündür. Bu deyimlerin yerine göre uyarı, yerine göre öğüt olacak şekilde bir anlam taşıyabilmesi deyimlerin atasözlerinin bünyesinde olan sözler olduğuyla ilgili görüşümüzü desteklemektedir.

Araştırmacılara göre atasözü ve deyim arasındaki diğer bir fark, bu sözlerin kaynağıyla ilgilidir. Araştırmacılar tarafından atasözlerinin kaynağının, aradan uzun yıllar geçmesi sebebiyle, bilinemeyeceği (Elçin, 2004; Korkmaz, 2018) belirtilirken deyimlerin ise bir kısmının kaynağına ulaşıldığı, bunların da genellikle bir öyküye, efsaneye yahut vakaya dayandığı (Pala, 2012) aktarılmaktadır. Bazı deyimlerin de söz varlığına Nasrettin Hoca ve Bektaşî fıkralarından, toplumlar arasındaki kültürel etkileşimlerden katıldığı (Hatiboğlu, 1982; Çotuksöken, 2004) ifade edilmektedir.

Atasözü ve deyim arasındaki farklar arasında, bu sözlerin başka bir dile çevrilip çevrilemeyeceği konusu da yer almaktadır. Bu hususta genel kanı, gerçek anlamlı deyimler dışındaki deyimlerin çevirisinin mümkün olmayacağı (Hatiboğlu, 1982; Üstüner, 1989; Aksoy, 2016), çevrilmeleri hâlinde -o dilde tam karşılığı yoksa-

deyimlerin kuvvetlerinin azalacağı (Hatiboğlu, 1982: 186) yönündedir. Atasözlerinin tercümesiyle ilgili genel görüş ise onların başka bir dile çevrilirken biçim dışında etkilerinden büyük oranda bir şey kaybetmedikleridir.

Atasözleri ve deyimler yıllardır farklı kategorileri ifade edecek şekilde anılsalar da incelendiklerinde ikisinin de kalıplaşmış sözler olduğu ve atalar tarafından söylene söylene bu günlere geldiği apaçıktır. “Atasözü”nün genel bir ad olması bizi, söz varlığı içinde belli bir geçmişe sahip olan bütün sözlerin aslında atasözü olduğu gerçeğine yönlendirirken deyim ve atasözü arasındaki muazzam ilişki de deyimleri, “atasözleri” adı altında değerlendirmek gerektiği fikrine götürmektedir. Farklı kaynaklardan aldığımız şu ifadeler de bu görüşümüzü destekler niteliktedir:

“Ancak yıllardan beri oturmuş olan ve deyim ile atasözünden hep ayrı şeyleri anlayıp anlatan bir geleneği değiştirmek bugün artık olanaklı değildir. Şu durumda deyim ile atasözünü birbirinden ayrı şeyler olarak değerlendirmeyi sürdürmek -sakıncalarına rağmen- daha pratik olmaktadır” (Yüceol Özözen, 2001).

“Bu terimler birbirlerini kapsayıcı nitelikte olduklarından kalıcı bir ayırım sağlamaları güç görünmektedir. Zira atasözü, düz anlamı ile atalara ait olan söz demektir. Bu yönü ile söyleyeni belli birtakım sözler hariç- ki bunların da zamanla anonimleşmesi mümkündür- söz varlığını oluşturan bütün kadim sözler atasözüdür. Dolayısıyla ataların üretimi olmaları cihetiyle atasözü terimi, deyimleri de kapsamaktadır” (Karademir, 2019b).

Deyim ve atasözü ilişkisinden sonra bir toplumun kültürünü aksettiren diyalog ve dilek sözleriyle deyimlerin farklılıklarına ve benzerliklerine de değinmek yerinde olacaktır.

2.2.2. Deyim- Diyalog ve Dilek Sözleri

Alan yazında yaygın olarak “kalıp söz/kalıplaşmış söz” olarak ele alınan (bk. Aksan, 2004; Erol, 2007; Gökdayı, 2008; S. Bulut, 2012; Yazıcı Okuyan, 2012) diyalog ve dilek sözleri için; “deyimlerden dualar” (Hatiboğlu, 1982), “sözeylem” (Dilek, 2007), “ilişki söz” (Aksan, 2004), “diyalog- dilek sözleri” (Karademir, 2019b) şeklinde farklı adlandırmalar mevcuttur. Biz, bu çalışmada kalıp söz/ kalıplaşmış söz terimini; atasözlerini, deyimleri, ikilemeleri, diyalog-dilek sözlerini (dualar, beddualar) ve birleşik kelimeleri kapsayan çatı bir terim kabul ettiğimiz için alan

yazında yaygın olarak kullanılan “kalıp söz” terimi yerine “diyalog-dilek sözleri” terimini tercih etmekteyiz.

Söz varlığıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında “kalıp söz” ün ne olduğu yahut neleri kapsadığıyla ilgili bir fikir birliği yoktur ve dolayısıyla bu terim, sorunludur. Örneğin, Hatiboğlu (1982); usul, görenek ve nezaket bildiren kalıpların deyimlerin bir kısmını oluşturduğunu ifade ederek diyalog- dilek sözleri olarak ele aldığımız kalıp sözleri, deyimlerin içinde değerlendirmektedir. Gökdayı (2008) ve Demir (2016), kalıplaşmış dil birimlerinin; atasözleri, deyimler, ikilemeler ve kalıp sözler gibi yapıları içine aldığını ve “kalıp söz” ve “kalıplaşmış söz” terimlerinin farklı sınıfları işaret ettiğini belirtmektedirler.

Diyalog- dilek sözlerini “ilişki sözleri” olarak ele alan Aksan (2004: 34-35) bu terimi, “bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması âdet olan birtakım sözler” şeklinde tanımlayıp *kalıplaşmış sözler* için, “ünlü kişilerin, hükümdarların, düşünürlerin, sanatçıların belli bir durumda, belli bir olay dolayısıyla söyledikleri, evrenselleşmiş sözler” ifadelerini kullanmaktadır. Örnek olarak da J. Caesar’ın “Sen de mi Brutus”, Sinoplu Diogenes’in “Gölge etme başka ihsan istemez(m)” gibi sözlerini vermektedir. Karademir (2019b), “kalıp söz” ün anlam olarak “kalıplaşmış söz” le aynı olduğunu belirterek Aksan’ın (2004) yaptığı bu tasnife katılmamaktadır. Aynı şekilde Gökdayı’nın (2008) yaptığı sınıflandırmada diyalog/ dilek sözlerinin “kalıp söz” olarak “kalıplaşmış dil birimleri” başlığı altında değerlendirmesini uygun bulmamaktadır. Çünkü Karademir’e (2019b) göre “kalıp(laşmış) söz(ler)” çatı bir terim olarak; *deyim, atasözü, birleşik kelimeler, ikilemeler, diyalog-dilek sözleri (dualar, beddualar)* gibi yapıları karşılamaktadır.

Diyalog- dilek sözleri, anlamsal açıdan da çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Erol (2007) diyalog ve dilek sözlerini, “hayır dualar, beddualar, yeminler (ant) ve söz vermeler, günlük hayatta kullanılan çeşitli kalıp sözler” olmak üzere dört maddede gruplandırmakta ve bunları da alt başlıklar hâlinde incelemektedir. Gökdayı (2008) ise anlamsal açıdan kalıp sözleri, on yedi farklı grupta toplamaya çalışmaktadır. Bu detaylı gruplandırmalara baktığımızda aslında bu sözlerin diğer dil birlikleri gibi hayatımızın ne kadar da içinde olduğunu görmüş bulunmaktayız.

Diyalog ve dilek sözleriyle ilgili çalışmaların çoğunda bu sözlerden -diğer kalıplaşmış dil birimleriyle karıştırılmaması için- kısaca bahsedildiği görülmektedir. Bu sebeple de bu sözlerin tanımı ve sınıflandırılması konusunda ortak bir noktada buluşamadığı düşünülmektedir. Gökdayı (2008), toplumun inançlarını, gelenek ve göreneklerini, hayata olan bakış açılarını yansıtan diyalog- dilek sözlerinin tanımının yapılabilmesi için yapı, anlam, işlev, bağlam gibi özelliklerin bir arada düşünülmesi gerektiği belirtilmekte ve “Türkçede Kalıp Sözler” adlı çalışmasında diyalog ve dilek sözleri için şu şekilde bir tanımlama yapmaktadır:

“Önceden belirli bir biçime girip öylece hafızada saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanarak ve eğer gerekiyorsa bazı eklemeler ve çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcüklerden oluşabilen, belirli durumlarda toplumun benimsediği sözleri sunarak iletişimin kurulmasına veya devamına yardım eden ve kullanım yerleri çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleridir” (s. 106).

Gökdayı (2008) ve Demir’e (2016) göre, diyalog- dilek sözleri yapısal olarak incelendiğinde, çoğunun diğer kalıplaşmış ifadelerden farklı olmadığı ortaya çıkmaktadır. Diyalog ve dilek sözlerinin de geneli, söz varlığının diğer öğeleri gibi cümle yahut sözcük öbeği şeklindedir (Gökdayı, 2008); cümle yapıları da genellikle basit yapıdan oluşmakla birlikte diğer yapılarıdaki cümlelerden de oluşabilmektedir (Erol, 2007). Diyalog ve dilek sözlerinin tek sözcükten oluşabilmesi (*merhaba, selamünaleyküm, buyurun, görüşürüz, teşekkürler, pardon* gibi) de onu diğer kalıplaşmış ifadelerden ayıran bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Gökdayı, 2008; S. Bulut, 2012). Bununla birlikte deyim, atasözü ve ikileme gibi diğer dil birlikleri, en az iki sözcükten oluşmaktadır.

İşlevsel açıdan kalıp sözlere bakıldığında, kalıp sözlerin akıcı bir iletişimi desteklemek üzere kullanıldıkları (Demir, 2016) ve “doğum, ölüm, evlenme” vb. birtakım vaziyetlerde ortak olarak hissettiğimiz duyguları ifade etmek amacıyla söylendikleri görülmektedir (S. Bulut, 2012). Kullanıcısına iletişim durumuna ve bağlama yönelik mevcut birtakım ifadeler sunan diyalog- dilek sözleri, usulüne uygun biçimde kullanılmalıdır. Evlenme niyeti olan birine, “Allah sana helal süt emmiş birini nasip eylesin.”; su verene, “Su gibi aziz ol.”; yapılmakta olan bir işi görüp yardım edene, “Ellerin dert görmesin.”; el öpene, “El öpenlerin çok olsun.”; yeni doğan bebeğe, “Yaşı uzun olsun.” gibi kalıp sözler kullanılır. “Bakıldığında sıradan gibi

görünen bu kalıp sözleri duymak bizler için önem arz etmektedir ve çevremizdekilerden bunları duyamamak da hepimizi üzebilir” (Dilek, 2007).

Deyimler, az çok mecazlı bir anlatıma sahipken herkes tarafından kullanıla kullanıla artık tek bir kavramı karşılar hâle gelen diyalog- dilek sözlerinin mecazsız olduklarını (Yüceol Özözen, 2001) söylemek mümkündür. Buna karşın diyalog- dilek sözleri, bünyelerinde -deyim ve atasözlerinde olduğu gibi- çeşitli söyleyiş güzellikleriyle birlikte söz sanatlarını (Örneğin, “Hızır yoldaşın olsun.”, “Allah sevaplarını çok, günahlarını yok etsin.” gibi) da barındırmaktadır. Ayrıca yine deyim ve atasözlerinde olduğu gibi ölçülü ve kafiyeli yapılara (Örneğin, “Biz yedik Allah artırsın, sofrayı kuran kaldırsın.”, “Afiyet olsun, löp löp et olsun.” gibi.) diyalog- dilek sözleri içinde rastlamak mümkündür.

Yapılan bazı çalışmalarda (bk. Gökdayı, 2008; S. Bulut, 2012) atasözü, deyim ve ikilemelerin sözlü veya yazılı uygun olan her durumda diyalog ve dilek sözlerine göre daha yaygın bir şekilde kullanılabilir sözcükler olduğu söylene de günlük konuşma dilinde, diyalog- dilek sözleriyle daha çok karşılaştığını düşünmekteyiz. “Merhaba”, “Günaydın.”, “İyi akşamlar.”, “Afiyet olsun.”, “İyi yolculuklar.”, “Selametle.”, “Allah’a emanet olun.”, “Hoş geldiniz.” gibi diyalog- dilek sözleri, belirli durumlarda kullanılıyor gibi görünseler de aslında gün içinde atasözleri ve deyimlere nazaran daha çok söylenildikleri ortadadır. Bakıldığında yeni konuşmaya başlayan bir çocuğa dahi ilk öğretilen sözler, “Nasılsın?”, “Güle güle.”, “Teşekkür ederim.” gibi diyalog ve dilek sözleridir.

Özetlemek gerekirse;

- Diyalog ve dilek sözleri için alan yazında farklı adlandırmalar mevcuttur.
- “Kalıp söz”, “kalıplaşmış söz” terimlerinin tanımlarıyla “kalıplaşmış dil birimleri”nin kapsamı hakkında bir netlik ve görüş birliği yoktur.
- Bir toplumun kültürünü, gelenek ve göreneklerini, inançlarını, yaşam şeklini, iletişim kurma biçimini bir nevi, “kimliğini” yansıtan diyalog ve dilek sözleri; atasözü, deyim ve ikilemelerle birlikte kültürümüzün aktarıcısıdır.
- Diyalog ve dilek sözleri, deyim ve atasözleri gibi kalıplaşmış bir yapıya sahip olsalar da -“Allah birin yerine bin versin.”, “Allah birini bin etsin.”, “Birin bin

ola/olsun.” (Erol, 2007: 40) gibi örneklerde de görüldüğü üzere- bu sözlerin kimi, üzerinde değişiklik ve ekleme yapmaya müsaittir.

- Diyalog ve dilek sözlerinin; deyim, atasözü ve ikilemelerden farklı olarak tek sözcükten oluşmuş yapıları mevcuttur. Bununla birlikte sözcük öbeği ve cümle şeklinde de kalıplaşmış pek çok diyalog ve dilek sözü vardır.
- Kimi diyalog ve dilek sözleri de deyim ve atasözleri gibi söz sanatlarıyla ve ahenk unsurlarıyla harmanlanmıştır.

2.2.3. Deyim- İkileme

Türkçe, Köktürkler ve Uygur döneminden bu yana sıklıkla kullanılan ve çeşitli biçimlerde oluşturulan ikilemeler yönünden oldukça zengin bir dildir (Hengirmen, 1998; Aksan, 2004; Aktan, 2010; Özkan, 2011; Akyalçın, 2019). Nitekim dünyadaki az sayıda dil, Türkçeye yakın oranda ikilemeye sahiptir (Aksan, 2004; Aydın ve Karaman, 2019). Dilimizdeki ikilemelerin çokluğu ve çeşitliliği, dilin anlatma gücünü ortaya koymakta ve Türkçemizin imkânlarını bizlere sunmaktadır. Kimi zaman bir şairin şiirinde yahut bir halk ozanının türküsünde kimi zaman da bir atasözünde ya da deyimde anlatıma güzellik katan ikilemeler, sözün hatırdaki kalmasına katkı sağlayan önemli bir anlatım biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Osmanlı Türkçesinde “atf-ı tefsiri” ile karşılanan ikileme terimi, günümüzde daha çok “ikileme” (Hatiboğlu, 1981; Zülfikar, 1995; Aksan, 2004; Sev, 2004) olarak anılmaktadır. “Yineleme” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011), “ikizleme” (Ağakay, 1953), “ikili tekrar” (Özkan, 2011), “söz koşması” (Ölmez, 1998), “kelime koşması” (Ağakay, 1954) gibi farklı adlarla da ifade edilen ikilemeler için aynı kategoriyi işaret pek çok terimin varlığı, bir karmaşa meydana getirmektedir.

İkilemeler ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında söz konusu terimin sadece adlandırılmasında değil tanımlanmasında ve sınıflandırılmasında da bir birlikteliğin olmadığını söylemek mümkündür.

Ağakay (1953: 189), “İkizlemeler Üzerine” adlı çalışmasında dillerin anlatış yollarını çoğaltmak için başvurdukları çarelerden birinin ikilemeler olduğunu, ikilemelerin de kelimelerin ya da kelimelerin bir ögesinin tekrarıyla oluşturulduğunu

ifade etmektedir. Literatürdeki *reduplication* teriminin ikilemeden farklı olduğunu ve bunun “ikizleme (kelime ikilemeleri)” terimiyle karşılanmasının uygun bulunduğunu söyleyen Ağakay (1953), ikizlemeleri; *yalın* ve *bağlı ikizlemeler* olmak üzere iki başlıkta ele almaktadır. Ağakay (1953), *yalın ikizlemelerin* (*hele hele, gelse gelse* gibi) kelimenin aynı şekliyle iki defa yan yana gelmesiyle, *bağlı ikizlemelerin* (*bire bir, boşu boşuna, derinden derine, yapar mı yapar, yapacağım da yapacağım* gibi) ise değişik eklerle veya edatlarla bağlanarak oluştuğunu belirtmektedir. Ayrıca, peş peşe tekrarlınsalar da söz dizimi bakımından ayrı görevleri olan kelimelerin ikizleme olamayacağını ifade eden Ağakay’a (1953) göre, tekrarların ikizleme sayılabilmesi için az da olsa yeni bir karşılık kazanmaları icap etmektedir.

Ağakay (1954: 98), “Türkçede Kelime Koşmaları” adlı çalışmasında *eş dost, el gün* gibi ögeleri birbirine benzemeyen ya da *konu komşu, yaşlı başlı* gibi ögeleri arasında ses uygunlukları bulunan kuruluşlar için “ikizleme”den farklı olarak “kelime koşmaları” terimini kullanmakta ve bunların her bir kelimesi için “koşuk” demeyi uygun görmektedir. Ağakay (1954) koşukların azdan çoğa (*beş on* gibi), öncekinden sonrakine (*bugün yarın* gibi), bir işin ilk aşamasından sonraki aşamasına (*ekip biçmek* gibi), temel kavramdan yardımcı kavrama (*açık saçık* gibi), yakıştırmının sonda olmasına (*eski püskü, kaba saba* gibi) ve olumlu koşuğun başa geçmesine göre (*yerli yersiz* gibi) dizildiğinden bahsetmektedir. Ağakay (1954), hece sayısı eşit olmayan koşuklarda hecesi az olanın genellikle başa geçtiğini (*bet beniz, zil zurna* gibi), eşit hecelilerde vokalle başlayan koşuğun önde olduğunu (*ak pak, iri yarı* gibi), eşit heceli kelimelerin baş hece vokalleri arasında sıra üstünlüğünün bulunduğunu (*yer yurt, kem küm* gibi) ifade etmektedir. Ayrıca çalışmasında koşukların; “eş anlamlı, yakın anlamlı, karşıt anlamlı, anlamca ilişkili, anlamca ilişkisiz, koşuklardan biri anlamsız, her ikisi anlamsız” olmak üzere yedi vafına da değinmektedir.

Hatiboğlu (1981), “Türk Dilinde İkileme” adlı kapsamlı çalışmasında ikilemeleri, “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 kullanılması” (Hatiboğlu 1981: 9) şeklinde tanımlamaktadır. Çalışmasında ikilemeleri; ses benzerlikleri, sözcük yapıları, yapı ve kuruluş özellikleri, görevleri ve anlamları gibi çeşitli açılarından ele

alan Hatiboğlu (1981), çalışmasına eklediği “ikileme sözlüğü”nde de daha çok kalıplaşmış ve kalıplaşmakta olan ikilemelerin başlıcalarına yer vermektedir.

Kokmaz (2017: 157) ikilemeleri, “Aralarında belli bir ses düzeni bulunan, biçim ve anlamca birbiriyle ilişkili olan, aynı, yakın ya da zıt anlamlı iki veya daha çok kelimenin bir tek kelime gibi anlam göstermek üzere yan yana gelmesiyle oluşturulan kelime grubu” şeklinde tanımlamaktadır. İkilemelerin “iki veya daha çok kelimededen” oluşabileceğine dikkat çeken Korkmaz (2017: 157); *birer birer, yalvarıp yakarmak, hisım akraba, vah vah* gibi ikilemeleri örnek olarak göstermektedir. İkilemeleri dört başlık altında inceleyen Korkmaz’a (2017: 157) göre, “aynı kelimenin tekrarı ile kurulanlar, eş veya yakın anlamlı kelimelerle kurulanlar, zıt anlamlı kelimelerle kurulanlar, aynı kelimenin ön sesinin değiştirilerek tekrarlanmasıyla kurulanlar” ikilemelerin türlerini oluşturmaktadır.

Özkan (2011) “Türkiye Türkçesinde İkili Tekrarlar” adlı çalışmasında alan yazındaki çeşitli tanımlardan yola çıkarak “ikileme” teriminin genel bir tanımına ulaşarak bu tanımın, *gmination, reduplication, hendiadyoin ve repitation* karşılığı olarak ifade edilen kavramın *üst dil içlemeni* oluşturmaktan uzak olduğunu belirtmektedir. Özkan (2011: 1629), söz konusu kavram için “tekrarlar” teriminin daha kapsayıcı olduğunu belirtmektedir. Ona göre tekrarlar, “Bir dizgede sesbirimlerin, biçimbirimlerin, sözcükbirimlerin ya da sözcükbirim olarak eş, yakın veya karşıt anlamlı yapıların temelde sesbirimsel, biçimbirimsel, sözcükbirimsel ve diğer yapısal kopyalamalar sonucu anlamı güçlü ve etkili kılmak amacıyla yinelenmesi” dir. *Tekrar yapıları* ise *sesbirimsel tekrarlar, biçimbirimsel tekrarlar, sözcükbirimsel tekrarlar* ve *anlambirimsel tekrarlar* olmak üzere dört başlık altında ele alınmalıdır.

Zülfikar (1995: 164- 165), “Türkçede Ses Yansımaları Kelimeler” adlı çalışmasında ikilemeleri tanımlarken onların anlamı zenginleştirdiğine, söyleyişe güzellik kattığına değinmekte ve birincil ve ikincil biçimlerle yapılan tekrarlarla ikilemelerin meydana geldiğini ifade etmektedir. Zülfikar (1995), “Yansımalarda İkileme” başlığı altında yansımalarından oluşan ikilemelerin “tam ikileme (completely reduplication)” ve “kısmî ikileme (partial reduplication)” olmak üzere iki kısımda incelenebileceğini belirtmektedir. Zülfikar’a (1995) göre *tam ikilemelerde* tekrarlanan ikinci öge, ses birimleri açısından birinci ögenin aynısıdır. Bu yapıdaki ikilemeyi

oluşturan öğelerin herhangi birinden bir sesi çıkartmak, değiştirmek, ya da ögeye bir ses eklemek mümkün değildir (*mır mır et-, tok tok et-* gibi). *Kısmî ikilemelerde* ise ikilemeyi oluşturan öğelerden birinci öge sabit kalırken ikinci öge -sesler birinci ögenin seslerine yakın olacak şekilde- değişebilmektedir (*gacur gucur et-, gadır gudur et-, takır makır* gibi).

Üstünova (1997: 20), “Dede Korkut Destanlarında Üçlemeler, Dörtlemeler, Beşlemeler” adlı çalışmasında, Türkçede tekrarların fazlaca benimsendiğini, ikilemelerle yetinilmeyerek aynı yolla üçlemelerin, dörtlemelerin, beşlemelerin yapıldığını belirtmektedir. Dolayısıyla Üstünova (1997) için “tekrarlar”; ikilemeleri, üçlemeleri, dörtlemeleri ve beşlemeleri kapsayan bir terim olarak görülmektedir.

Sev (2004: 498- 499) “Divanü Lûgat’it Türk’te İkilemeler” adlı çalışmasında “dilimizin her döneminde, her lehçesinde Türkçenin sözcük bilimi ve anlam bilimi açısından önemli bir anlatım özelliği” olan ikilemeleri; “sözcük türü”, “yapı ve kuruluşu”, “anlam bakımından” olmak üzere üç başlık altında değerlendirmektedir.

İkilemeyi söz varlığının diğer unsurlarından ayıran birtakım özellikler vardır. Türkçedeki ikilemeleri ayırt etmek için ilk önce anlama odaklanmak gerekmektedir. Bu öbekleri meydana getiren sözcükler irdelendiğinde çoğunlukla temel anlamdan (*koşa koşa, iri yarı, şan şöret* vb.) uzaklaşmadıkları görülmektedir (Akyalçın, 2019). Anlamı pekiştirmek (*tatlı mı tatlı, çil çil* altın vb.), güçlendirmek (*Bakıp bakıp* bize güldü.), abartmak (*Bağıra bağıra* konuşuyordu.), eylemi çoğaltmak (“Mahalle mahalle gezdik.” cümlesindeki “mahalle mahalle” ikilemesi eylemi çoğaltmaktadır.), kolaylaştırmak (“Çok kirli bir bez” *yerine* “kirli mi kirli bir bez” demek bezin durumunu daha açık bir şekilde açıklamaktadır.) gibi işlevler (Hatiboğlu, 1981), ikilemelerin fark edilmesini sağlamaktadır.

Anlam dışında ikilemelerin tanınmasını kolaylaştıran diğer bir özellik, –aynı sözcüğün tekrarıyla oluşanlar hariç– ikilemeyi oluşturan sözcüklerin kalıplaşmadan dolayı genellikle yerlerinin değiştirilemeyeceğidir (Hatiboğlu, 1981; Gökdayı, 2008). İkilemelerin yerlerinin değiştirilerek kullanımının Türkçenin söyleyiş güzelliğine ters bir durum oluşturduğu bilinse de söz içinde konuşur, “paldır küldür” ü, “küldür paldır” şeklinde kelimelerin yerlerini değiştirerek de kullanabilmektedir. Bunların dışında

ikilemeyi oluşturan sözcüklerin hece sayılarının aynı olması ve ünsüzle başlaması gibi birtakım ortak özelliklerden dolayı da “büyüklü küçüklü, dayalı döşeli” gibi ikilemeler, yerleri değiştirilerek kullanılabilir. Bu durum, kurala uymayan ikilemelerin olduğunu göstermektedir (Çoraklı, 2001).

Bir diğer özellik, ikilemeyi oluşturan sözcüklerin her ikisinin yahut birinin tek başına kullanımının bir anlam ifade etmemesidir (Hatiboğlu, 1981; Hengirmen, 1998; Çoraklı, 2001). Örneğin; “Olanlarla ilgili *abuk sabuk* çıkarımlarda bulunuyor.” cümlesindeki “abuk sabuk” ikilemesindeki sözcüklerden herhangi birinin salt hâli bir anlam değerine sahip değildir fakat kalıplaşarak beraber kullanıldıklarında bir mana değeri taşırlar. “Ödevlerini *yarım yamalak* yaptı.” cümlesindeki “yarım yamalak” ikilemesindeki “yamalak” kelimesi tek başına bir anlam ifade etmez. Cümleden “yarım” kelimesi çıkarılarak “Ödevlerini *yamalak* yaptı.” şeklinde bir cümle kurulduğunda, anlamsız bir durum ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, aynı sözcüğün tekrarı ile oluşturulan kimi ikilemelerin sözcükleri de tek başlarına kullanılmaz. Örneğin “buram buram” ikilemesindeki “buram” kelimesi tek başına kullanılamaz. “gürül gürül, tıklım tıklım” gibi örneklerde de aynı durum söz konusudur (Hatiboğlu, 1981: 15).

İkilemeleri oluşturan sözcükler, aralarındaki ses benzerliği ve uygunluğundan dolayı sözü güzelleştirip (Hatiboğlu, 1981; Aydın ve Karaman, 2019) kavramları canlandırarak anlatmayı sağlarlar (Aksan, 2004). İkilemeleri oluşturan sözcüklerin genelinde, ön seste (*bet beniz, torun torba, saçma sapan...* gibi) yahut son seste (*karman çorman, ölüm kalım, sazlı sözlü...* gibi) bir benzerlik vardır. Hatiboğlu'nun (1981) tabiriyle, “Türkler, ikilemeleri oluştururken kafiye arayışındadır” ve anlatımlarını bu yolla etkili hâle getirirler. *Ata et, ite ot ver-; ekmek elden su gölden; gelirse hane boş, gelmezse daha hoş* deyimlerinde de görüldüğü üzere deyimlerde de bu tarz ses uyumlarından yararlanılmaktadır.

Türkçedeki deyimler incelendiğinde yapılarında çok fazla ikilemenin olduğunu görmek mümkündür (*içi dışı bir ol-, ıçığını cıçığını sor-, ucu bucağı görünme-* gibi). Söz varlığı içinde hatırı sayılır bir paya sahip olan deyimlerin geçmişin süzgecinden geçerek bugünlere gelmesinde; muhakkak ki onların güzelliğini ve akılda kalıcılığını artıran, çeşitli ahenk özellikleriyle etkili bir anlatım oluşturmalarına katkı sağlayan

ikilemelerin etkisi vardır. İkilemeler, bu özellikleri sayesinde deyimlerin öğretimini ve öğrenimini kolaylaştırarak geçmiş ile yaşanan zaman arasındaki bağların canlı tutulmasına yardımcı olmaktadır.

Literatürde farklı açılardan ele alınan “deyimler”, yapılarında bulunan ikilemeler yönünden de inceleme konusu olmuştur. Örneğin Sinan (2000: 147- 154), Türkiye Türkçesindeki 17.137 deyimden 892’sinin bizzat ikilemeden oluşan ve yapısında ikileme bulunan deyimlerden oluştuğunu söylemektedir. Tabii bunların aralarında yansımalarla kurulmuş tekrar grupları ve aralıklı kullanılmış tekrar grupları da vardır. Sinan’a (2000) göre deyimlerin yapılarındaki bu tekrar grupları anlamca deyim işlevi görmektedir. Yani tekrar grubu olmaları, deyim sayılmalarını engellememektedir (*yarım yamalak, yorgun argın, allak bullak, abidik kubidik, çiti pıtı, kaşlı gözlü, soylu soplu, vakitli vakitsiz, bağırış çağırış, beş aşağı beş yukarı, başım gözüm üstüne, zil zurna sarhoş* gibi).

Maltepe (1997: 114- 116), çalışmasında Ömer Asım Aksoy’un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü’ndeki A maddesinde yer alan deyimlerin biçimsel özelliklerini incelemektedir. Sözcük öbeği yapısındaki deyimlerin %3.86’sını ikileme yapısındaki deyimlerin oluşturduğunu belirten Maltepe (1997), ikilemelerle oluşan deyimleri şu başlıklarda ele almaktadır:

- *Yalın sözcüklü ikileme yapısında olan deyimler (abur cubur gibi),*
- *İyelik ekli ikileme yapısında olan deyimler (aklı fikri gibi),*
- *Yönelme durum ekli ikileme yapısında olan deyimler (arka arkaya gibi),*
- *Bulunma durum ekli ikileme yapısında olan deyimler (arada sırada gibi),*
- *Çıkma durum ekli sözcük + yönelme durum ekli sözcükten oluşan ikileme yapısındaki deyimler (açıktan açığa gibi),*
- *“-lı” ekiyle kurulmuş ikileme yapısında olan deyimler (akıllı uslu gibi).*

Öte yandan eylemlilik öbeği kuruluşundaki deyimlerin %3.40’ının ikileme yapısındaki öğelerden meydana geldiğini ifade eden Maltepe (1997: 77- 79), bu yapıların özne (*akıl sır erme-* gibi), belirtisiz nesne (*ayrı gayrı bilme-* gibi), yer tamlayıcısı (*arka arkaya ver-* gibi), zarf tümleci (*allak bullak ol-* gibi) gibi görevlerinin de olabileceğini belirtmektedir.

Deyim ve ikileme ilişkisi üzerine görüş bildiren araştırmalarda ikilemelerin deyim sayılıp sayılamayacağı konusunda araştırmacıların farklı tutumlar sergilediği görülmektedir. Bunun deyim sınırının tam olarak çizilememiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bahadınlı (1984); *aval aval, lime lime, cümbür cemaat, büyüklü küçüklü, dirlik düzenlik, doğru dürüst, eksik gedik, har hur, saçma sapan* gibi ikilemeleri deyim olarak kabul etmektedir. Deyimlerin bir türünün de ikilemeler olduğunu belirten ve bir sözcüğün yinelenmesiyle oluşturulan ikilemeleri (*bol bol, didik didik, takır takır* gibi) deyim kabul etmeyen⁷ Aksoy'a (2016) göre *yırtık yırtık, delik deşik, derme çatma, ite kaka, konu komşu* gibi ikilemeler, bir deyimdir. Çotuksöken (2004), kimi deyimlerin ikilemelerden meydana geldiğini dile getirerek örnek olarak *açık seçik, bile bile, konu komşu, paşa paşa, yılların yılı* gibi ikilemeleri vermekte ve aynı sözcüğün tekrarıyla oluşan ikilemeleri deyim saymaktadır. Püsküllüoğlu (2006) da sözcüğün yinelenmesiyle oluşan *açık açık, kaba kaba, kötü kötü, tatlı tatlı, topu topu* gibi ikilemeleri deyim olarak kabul etmektedir. Hatiboğlu (1981: 79- 80), çalışmasındaki "deyimlerde ikileme" başlığı altında "dik dik bak-", "sıcağı sıcağına söyle-" gibi örneklerin yanında "*topu topu* bir ev" örneğini de vermektedir. Anlaşıyor ki Hatiboğlu (1981) da aynı sözcüğün tekrarıyla oluşan ikilemeleri deyim olarak kabul etmektedir. Elçin (2004), ise kelimelerin tekrarıyla oluşturulan (*günü gününe, kaçan kaçana, boşu boşuna* gibi) deyimlere, "ikizleme deyimler" demektedir.

İkilemeler, anlatımı uzun sürecektir mevzuları az sözcükle ifade etmeye imkân tanır (Örneğin; "Üzerinde soluk renkli, yer yer sökülükleri olan ve ancak tek düğmesi kalmış yıpranmış bir ceket vardı." cümlesini ikileme kullanarak "Üzerinde eski püskü bir ceket vardı." hâline getirebiliriz.) ve bu yönleri ile de deyimlere yaklaşır. Ancak deyimlerin içerisinde yer alan ikilemeler, gerçek anlamlarından uzaklaşarak yeni bir anlam kazanırlar. Örneğin; *sap saman* ikilemesi deyim içerisinde *sapla samanı birbirine karıştır-* şeklinde kullanılarak gerçek anlamından uzaklaşıp yeni bir anlam

⁷ Aksoy (2016), her ne kadar bir sözcüğün yinelenmesiyle oluşan ikilemeleri deyim saymadığını ifade etse de "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 2" adlı eserinde "*güle güle, vıcık vıcık, tümen tümen, vakit vakit, zaman zaman, topu topu*" gibi aynı sözcüğün tekrarıyla oluşan ikilemeleri deyim olarak ele almaktadır.

kazanmaktadır. Dolayısıyla bu yolla oluşturulan deyimler hariç ikilemelere deyimler sözlüklerinde yer verilmesi, yanlış bir yaklaşım olarak görülmektedir (bk. Akyalçın, 2019).

Deyimler, birleşik kelimelerle de kimi yönlerden karıştırılmaktadır. Bu sebeple aralarındaki ilişkiden söz etmekte ve bu konudaki farklı yaklaşımları belirtmekte yarar vardır.

2.2.4. Deyim- Birleşik Kelime

İçinde yaşanan çağın getirileri, insanları bu getirilere karşılık yeni kelimeler bulmaya yönlendirmiştir. İnsanoğlunun varoluşuyla başlayan bu süreç, günümüzde de devam etmektedir. Türkçede yeni kavramlar oluşturmak ya da yabancı kavramları aktarmak için yararlanılan yollardan biri de, eski dönemlerden beri kullanılagelen “birleştirme” olmuştur (Özkan, 1996). Söz varlığını geliştirirken kullanılan kaynaklarından biri olan birleştirme yoluyla, önceden ayrı anlamlar taşıyan iki veya daha fazla kelime, anlam birliği oluşturacak şekilde bir araya getirilerek farklı kavramlar ve nesnelere karşılanmaya çalışılır ve nihayetinde birleşik kelimeler oluşturulur (Banguoğlu, 1974; Gencan, 1979; Korkmaz, 2009).

Bakıldığında birleşik kelimeler, yapı bilgisinin; deyimler, anlam bilgisinin terimi olsa da birleşik kelimeler ve deyimler birbirine karıştırılan terimler olmuşlardır (Banguoğlu, 1974; Özkan, 1996). Korkmaz’ın (2009) tabiriyle, “deyimleşmiş sözlerle” birleşik kelimeler arasında ortak birtakım noktalar vardır. Birleşik kelimelerde de deyimlerde olduğu gibi bir birleşme ve kaynaşma söz konusudur. “Fakat birleşik kelimelerdeki kaynaşma o kadar keskindir ki aralarına ne bir yapım eki ne bir çekim eki ne de herhangi bir kelime giremez” (Özkan, 1996; Aksoy, 2016). Örneğin; “huzurevi” kelimesi, “huzurunevi” hâline getirilip “Yaşlı kadın huzurunevine verildi.” şeklinde bir kullanım oluşturulamaz. Deyimlerde ise birleşik sözcükler kadar keskin bir yapı söz konusu değildir. Deyimlerin arasına bazı ekler ve kelimeler girebilir. Örneğin “Bana göre hava hoş.” deyimini “Bana göre de hava hoş.” ; “kesenin ağzını aç-” deyimini “Kesenin ağzını şimdi mi açmalıyız?” şeklinde kullanılabilir.

Birleşik kelimelerin bir kısmı bitişik bir kısmı ayrı yazılır. Korkmaz'ın (2017) da ifade ettiği üzere; benzetme yoluyla ilk anlamlarını kaybedenler, birleşirken ses düşmesine uğrayanlar ve iki fiilin birleşimiyle oluşanlar bitişik; geriye kalanlar genellikle ayrı yazılır. Deyimi oluşturan kelimelerin ise hepsi ayrı yazılır.

“Birleşik kelimelerin türlerinden biri olan birleşik fiiller” (Korkmaz, 2017) ve deyimler, birbirinden ayrı tutulması gereken söz öbekleri olsalar da birden fazla sözcükten meydana gelmeleri yönüyle de zaman zaman karıştırılabilmektedir. Hatta deyimlerle ilgili mevcut çalışmalara bakıldığında mecaz anlam taşımayan birleşik fiillerin deyim olarak değerlendirildiği görülmektedir. Unutmamak gerekir ki, kimi birleşik fiilleri deyim yapan sahip oldukları mecaz anlamlardır (Yüceol Özözen, 2001).

Elçin (2004: 642), deyimlerin tanımını yaparken “...birleşik fiil görünüşlü gramer unsurlarıdır” diyerek deyimlerin yapıca birleşik fiiller gibi bir oluşuma sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Korkmaz (2009) da deyimleri, hem yapı bilgisi hem anlam bilgisi yönünden değerlendirerek deyimleşmenin *morfosemantik* bir dil olayı olduğunu ifade etmekte ve “Anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiiller” başlığı altında *deyimleşmiş birleşik fiilleri*, şekil yönünden incelemektedir. Bu fiillerin, isim ya da isim soylu bir ya da daha fazla kelimenin belirli kalıplar hâlinde esas bir fiille birleşerek anlamında meydana gelen kayma ve kalıplaşmanın etkisiyle oluştuğunu ifade eden Korkmaz (2009), *deyimleşmiş birleşik fiillerin* iki yönlerinin olduğunu belirtmektedir. Yapı olarak isim ve yardımcı fiille kurulan birleşiklere benzeyip tek bir kavramı karşılamaları, bu yönlerinin ilkinin oluştururken anlam olarak da farklı bir kayma ve kalıplaşmaya uğrayarak deyim niteliği kazanmış olmaları, ikinci yöndür. Korkmaz (2009: 176), deyimleşmiş birleşik fiillerin şekilce, birleşik fiil yapısındaki söz topluluklarına benzediğini ancak, *fiilden önceki adın sabit olmaması, tek başına yahut bir ad grubu olarak kullanılabilmesi ve fiilden önce gelen bu ad ögesinin birden çok sözden meydana gelebilmesi* yönleriyle onlardan ayrıldığını söylemektedir.

“Deyimleşmiş sözler” başlığı altında *deyimleşmiş birleşik fiilleri*, anlam yönünden ele alan Korkmaz (2009), Türkçenin esnek yapısına dikkat çekerek dilimizde soyut kavramların karşılanmasında somut varlıklardan yararlandığına,

benzetmeli ve mecazlı ifadelerin katkısı ve anlam kaymasıyla birlikte yeni kavramları karşılayan birleşik söz topluluklarının oluşturulduğuna da değinmektedir.

Banguoğlu (1974), “Birleşik fiil tabanları” başlığı altında deyimleri; zarf öbeği (*ileri sür-* gibi), çekim öbeği (*dilini tut-* gibi), bağlam öbeği (*satıp sav-* gibi) olmak üzere üç başlıkta ele almaktadır. Bunların söz dizimindeki belirtme öbeklerinden geldiğini ve yapı olarak birleşik olan bu kelimelerin anlamca deyim sayılmasının onların niteliklerini değiştiremeyeceğini ifade etmektedir.

Gencan (1979), bileşik eylemleri “Kurallı bileşik eylemler”, “Anlamca kaynaşmış bileşik eylemler” olarak ikiye ayırmakta; “Deyim biçiminde öbekleşmiş eylemler” in yazılışları ve çeşitli özelliklerinden dolayı bileşik eylemler arasına alınamadığını ifade ederek deyim denilen “klişeleşmiş öbeklerin” tümünün bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Deyimlerin ad (*üst baş* gibi), sıfat (*eli uzun, ağır başlı* gibi), belirteç (*körü körüne, saç saça baş başa* gibi) ve eylem görevlerinde (*gönül ver-, dış bile-* gibi) bulunabileceğini ifade etmektedir. Eylem türevlerinin kaynaşma şeklini Gencan (1979); *iyelik takılı tümlenenlerle kalıplaşan eylemler* (*kafası kızmış* gibi), *iyelik takısı aldıktan sonra tümleşen sözcüklerle kalıplaşan eylemler* (*hoşuna git-* gibi), *kendi tümleşleriyle kalıplaşan eylemler* (*gözden düş-* gibi), *belirteçle kalıplaşan eylemler* (*karşı koy-* gibi), *özne görünümünde bir adla kalıplaşan eylemler* (*dil dök-* gibi) başlıklarında incelemektedir. Ayrıca durum takısı almış olumsuz eylem türevleriyle öbekleşmiş eylemlerden (*anlamamazlıktan gel-* , *işitmemişliğe vur-* vb.) de bahsetmektedir.

Karahan (2011), asıl fiillerin kullanıldığı deyimleri “Diğer fiillerle kurulan birleşik fiiller” başlığı altında ele almaktadır. Bu yapıyı oluşturan kelimelerin birinin yahut tümünün sözlük anlamını kaybettiğini ya da deyimleştiğini ifade etmektedir.

Muharrem Ergin (2009) birleşik fiillerle ilgili, “isimle birleşik fiil yapan yardımcı fiiller” ve “ fiille birleşik fiil yapan yardımcı fiiller” olmak üzere iki başlık altında bir değerlendirme yapmakta ve “anlamca kaynaşmış- deyimleşmiş birleşik fiiller” e değinmemektedir.

Bakıldığında, alan yazında birleşik fiillerle ilgili tarif ve tasnifte kendini gösteren bir anlaşmazlık söz konusudur. Doğrusu, “mevcut birtakım özelliklerden yola çıkarak sözcük öbeği şeklindeki deyimlerle birleşik kelimeleri kesin olarak ayırt etmek çok da olası görünmemektedir. Bir eserin farklı yıllarda çıkan baskılarına dahi bakıldığında önceki baskıda deyim sayılarak ayrı yazılan kimi öbekler, sonraki baskıda birleşik sözcük sayılarak bitişik yazılmaktadır. Anlaşılan odur ki kimi deyimler, zamanla kaynaşarak birleşik kelime kimliğini elde edebilmektedir” (Aksoy, 2016). Kimi birleşik kelimelerin de taşıdıkları mecaz anlam, birleşik olma niteliğini değiştirmemekle birlikte, onların deyimleşme özelliği göstermesini sağlamaktadır (Banguoğlu, 1974; Özkan, 1996). Aksoy’un (2016) da ifade ettiği üzere, bu sorunun çözümü ancak bir “anlaşma” ile mümkün görünmektedir. Şöyle ki, yazım kılavuzu oluşturulurken nasıl ki bir anlaşma söz konusuysa, deyimler ve birleşik sözcükler de ayırt edilirken böyle bir anlaşmadan yararlanılabilir.

Deyimlerle ilgili çalışmalara bakıldığında hem biçimsel hem de anlamsal yönden tasnifte kendini gösteren bir uyumsuzluğun varlığı dikkatleri çekmektedir. Bu çalışmada da deyimlerden bahsederken deyimlerle ilgili hem biçimsel hem de anlamsal yönden yapılan sınıflandırmaları belirtmek ve sınıflandırmalardaki farklılık gösteren noktalardan söz etmek gerekli görülmektedir.

2.3. Deyimlerin Tasnifi

2.3.1. Biçimsel Özelliklerine Göre Deyimlerin Tasnifi

Deyimlerle ilgili yapılan çalışmalarda deyimlerin biçimsel açıdan farklı birçok özelliğine değinilmektedir. Deyimlerin biçimsel özellikleri belirtilirken de üzerinde durulan en önemli noktalardan biri ise deyimlerin sözdizimidir. Daha önce de belirtildiği üzere deyimler kalıplaşmış sözler oldukları için deyim meydana getiren sözcüklerin yerlerinin değiştirilmesi yahut yerlerine aynı ya da yakın anlama gelen farklı kelimelerin getirilmesi ve deyim sözdiziminin bozulması doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Uzun’un (1988) da ifade ettiği üzere, deyimlerin her birinin yapısında kalıplaşmış birtakım göstergeler vardır ve bu göstergeler, deyim anlamını oluşturmaktadır. Örneğin, “ayaklı canavar” deyimini “canavar ayaklı”; “başını taştan taşa vur-” deyimini “başını kayadan kayaya vur-” şeklinde söz dizimi üzerinde değişiklik

yapmak ya da deyimi oluşturan bir sözcüğün yerine yakın anlamlı bir sözcük getirmek deyimin anlamında bozulmaya neden olabilmektedir. Tabii bu bozulma, bütün deyimlerde görülmemektedir. “Bazı deyimlerde deyimi oluşturan kelimelerin yakın anlamlı ve aynı işlevi yüklenebilecek başka kelimeler ile yer değiştirdiği görülebilmektedir. Bunda da toplumun deyimleri yaşadıkları çevreye ve değişen yaşam koşullarına göre şekillendirmelerinin payı bulunmaktadır” (Sinan, 2000).

Deyimleri biçim yönünden ele alan çalışmaların hemen hepsinde onların tamlama yapısında olabileceklerinden bahsedilmektedir (bk. Maltepe, 1997; Hengirmen, 1998; Sinan, 200; Aksan, 2004; Çotuksöken, 2004; Yurtbaşı, 2012; Aksoy, 2016). *Sir küpü, gâvur inadı, gece kuşu; deli fişek, püsküllü bela, yağlı kapı* gibi deyimlerden de anlaşılacağı üzere dilimizdeki kimi deyimler, ad tamlaması; kimi deyimler de sıfat tamlaması şeklinde oluşabilmektedir. Bunların dışında ilgeçlerle (*çekirge sürüsü gibi, at koşturacak kadar* gibi), ikilemelerle (*tası tarağı topla-, kol kanat ger-* gibi) ve sayılarla (*iki paralık ol-, üç aşağı beş yukarı* gibi) da kurulan pek çok deyim vardır.

El üstünde tut-, kök söktür-, ölçüyü kaçır- gibi deyimlerde görüldüğü üzere deyimlerin çoğunun sonunda mastar bulunur (Hatiboğlu, 1982; Hengirmen, 1998; Aksoy, 2016). Aksoy’un (2016) *tümce durumundaki deyimler* içinde değerlendirdiği, Yüceol Özözen’in (2001) “deyimsi” olarak adlandırdığı çekime girebilen bu deyimler; “El üstünde tuttum.”, “Kök söktürdük.”, “Ölçüyü kaçırıyorsunuz.” şeklinde cümleye dönüşebilmektedir.

Türkçedeki deyimler içerisinde cümle yapısında da birçok deyim mevcuttur. Bunların bir kısmı aliterasyon, asonans, ölçü, uyak, redif gibi öğeleri barındırarak estetik bir görüntüye kavuşmuş deyimlerdir. “Vur patlasın, çal oynasın.”, “Gece silahlı, gündüz külahlı.”, “Attığı attık, tuttuğu tuttuk.”, “Al gülüm, ver gülüm.”, “Ele verir öğüdü, kendi keser söğüdü.” gibi deyimlerin unutulmadan bu günlere gelebilmelerinde sahip oldukları bu şiirsel güzelliklerin muhakkak ki etkisi vardır. Öte yandan kimi deyimler basit cümle (“Benden günah gitti.” gibi) kimi deyimler birleşik cümle (“Sen giderken ben geliyordum” gibi) kimi deyimler de sıralı (“Saç, tava geldi, hamur kalmadı; akıl başa geldi, ömür kalmadı” gibi) ve bağlı cümle (“Cami yıkılmış ama mihrap yerinde.” gibi) yapısındadır.

Deyimlerin kaç kelimededen oluşabileceği ise alan yazında görüş birliğinin sağlanamadığı bir konudur. Bahadınlı (1984), deyimlerin kalıplaşarak en az iki sözcükten meydana geldiğini ifade etmektedir. Çotuksöken (2004) de kısa ve özlü bir anlatıma sahip olan deyimlerin kelime sayılarının iki ve on beş arasında değişmekte olduğu belirtmektedir. Hengirmen (1998) ise tek kelimelik deyimlerin olduğunu belirterek “akşamcı, pişkin, yağcı” gibi kelimeleri, deyim kabul etmektedir. Benzer şekilde Aksan (2015) da tek ögeli deyimlerden bahsetmiş ve “sudan, gözde, gedikli vb.” örnekleri vermektedir. Gündüzalp (2004: 125), “Deyimler ve Öyküleri 1” adlı çalışmasında “ziftlen-”⁸ kelimesini deyim olarak ele almakta ve hikâyesini okur ile paylaşmaktadır. Aksoy (2016) da Türkçe Sözlük ’ün 1969’daki baskısına kadar tek ögeli deyimlerin varlığını benimsediğini fakat sonrasında deyimlerin en az iki sözcükle oluştuğunu kabul ettiğini aktarmaktadır. Sinan (2000), “Türkiye Türkçesinde Deyimler Üzerine Bir Dil İncelemesi” adlı çalışmasında % 63’lük payla 10790 deyim iki kelimededen, % 22.8’lik payla 3918 deyim üç kelimededen, %9’luk bir payla 1592 deyim dört kelimededen ve % 5’lik bir oranla beş, altı, yedi ve sekiz kelimededen oluşan deyimlerin varlığından bahsetmektedir. Sinan (2000), çalışmasında iki ve üç kelimededen oluşan deyimlerin bütün deyimler içinde yaklaşık %86’lık bir paya sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Sinan’a (2000) göre bu oran, deyim oluşumunda en az iki kelimenin olması gerektiği yönünde bir eğilim olduğunu göstermektedir. Bu sebeple Sinan (2000), tek bir kelimeyi “deyim” olarak değerlendirmenin doğru olmayacağını düşünmektedir. Hatiboğlu (1982: 195) da tek sözcüğün deyim olamayacağını söylemektedir. Ona göre bir sözcüğün anlamı, gerçek anlamının dışına kaymışsa o sözcük ya mecaz anlamlıdır ya da farklı pek çok anlamı vardır.

Alan yazında deyimlerin kaç sözcükten oluşabileceği konusunda bir birliktelik olmadığı gibi deyimlerin biçimsel özellikleri ile ilgili de ortak bir görüşün olmadığı görülmektedir.

Hatiboğlu (1982), deyimleri biçim yönünden “yargılı olan deyimler” ve “yargısız olan deyimler” olmak üzere iki kısımda incelemektedir. *Yargılı olan deyimleri; tümce biçimindeki deyimler, eylemlikle kurulan deyimler, emir kipi ile çekimlenen deyimler* olarak ele alırken *yargılı olmayan deyimleri; kafiyeli deyimler,*

⁸ Bahsedilen deyim hikâyesinde “ziftlen-“, haksız kazanç sağlamak anlamında kullanılmaktadır.

sayılarla oluşturulan deyimler, olumsuzluk ifade eden deyimler olmak üzere üç gruba ayırmaktadır.

Hengirmen (1998), deyimlerin biçimsel özelliklerini; *kalıplaşmış olanlar, sözcük öbeğinden oluşanlar, sonunda mastar bulunanlar, tamlamalardan oluşanlar, cümlelerden oluşanlar, vezin ve uyak bulunanlar, konuşma biçiminde olanlar, fıkra, öykü ve tarihi olaylardan oluşanlar* olmak üzere sekiz grupta incelemektedir.

Yüceol Özezen (2001) deyimleri; biçim olarak *iki veya daha fazla sözcüğün bir araya geldiği ve herhangi bir öbek türünde olanlar, sonu mastarla bitenler, cümle biçiminde olanlar* olmak üzere üç gruba ayırmak gerektiğini belirtmektedir.

Aksan (2004), Türkiye Türkçesindeki deyimleri sözdizimi bakımından deyimleri; *ad tamlamaları, sıfat tamlamaları, yüklemsele olmayan sözcük bağdaştırmaları, eylemlikle kalıplaşmış yüklemsele sözcük bağdaştırmaları, yüklemli tümce biçiminde kalıplaşmış deyimler, deyimleşmiş ikilemeler* olmak üzere altı gruba ayırmaktadır.

Çotuksöken (2004), deyimlerin yapı bakımından da değişiklik gösterdiğini, kimi deyimlerin "bileşik eylem", kimi deyimlerin " tümleş+ eylem" kimi deyimlerin "tümce", kimi deyimlerin "ikileme", kimi deyimlerin "ad tamlaması", kimi deyimlerin "sıfat tamlaması " yapısında olduğunu ayrıca ilgeçlerle kurulan deyimlerimizin de bulunduğunu ifade etmektedir.

Püsküllüoğlu (2006), deyimlerin biçimsel özelliklerini net bir şekilde gruplandırmasa da deyimlerin kalıplaşmış sözcük topluluğu olduğunu, en az iki sözcükten meydana gelebileceği gibi çok sözcükle de oluşabileceğini, sözcük öbeği ya da tümce durumunda olabileceği gibi ünlem ve ikileme biçiminde de olabileceğini aktarmaktadır.

Yurtbaşı (2012), deyimlerin biçimsel özelliklerini, *sözcük öbekleri halindeki deyimler ve tümce biçimindeki deyimler* başlıklarında incelemektedir. Sözcük öbekleri halindeki deyimleri; *ünlem niteliğinde olan deyimler, sonu mastarla biten ve çekime girebilen deyimler, iki eylemli deyimler, adlaşmış önad ile bir önaddan oluşan deyimler, ekli ya da eksiz iki addan oluşan deyimler, ekli ya da eksiz ad ve önad*

yapısında olan deyimler, ekli ya da eksiz belirtili ya da belirtisiz ad tamlaması biçimindeki deyimler, ekli ya da eksiz sıfat tamlaması biçiminde olan deyimler, tamlanan +ekli ya da eksiz ad yapısında olan deyimler, tamlanan+ önad ya da ortaç yapısında olan deyimler olmak üzere on başlıkta ele almaktadır. Tümce biçimindeki deyimleri; bir eylemlikle sona eren ve tümce kurabilenler, basit veya herhangi bir birleşik cümle yapısında olanlar, öyküleme biçiminde olanlar, sorulu cevaplı olanlar, eylem çekimine göre atasözü durumuna girebilenler olmak üzere beş başlık altında toplamaktadır.

Aksoy (2016) atasözleri gibi kalıplaşmış sözler olan deyimlerin kısa, özlü bir anlatım aracı olduğunu belirterek deyimlerin en az iki sözcükle kurulabileceğini ve biçim özellikleri bakımından *sözcük öbeği şeklinde olanlar ve tümce şeklinde olanlar* olmak üzere iki gruba ayrılabilceğini ifade etmektedir. Sözcük öbeği şeklindeki deyimlerin sınıflandırılmayacak kadar çok değişik biçimlerle oluştuğunu ifade eden Aksoy (2016), iki sözcüklü deyimleri yapıları yönünden sınıflandırmış; ikiden çok ögesi olan ve bu sınıflamaya girmeyen değişik yapıları deyimlerin varlığından da bahsetmektedir.

Deyimlerin biçimsel özellikleri ile ilgili yukarıda belirttiğimiz görüş farklılıklarının tümünü aşağıdaki tabloda da görmek mümkündür:

Tablo 1: Biçim Bakımından Deyimlerin Sınıflandırılması

| BİÇİM BAKIMINDAN DEYİMLERİN SINIFLANDIRILMASI | | | |
|---|--|--|--|
| Hatiboğlu (1982) | Hengirmen (1998) | Yüceol Özezen (2001) | Aksan (2004) |
| 1. Yargılı olan deyimler | 1. Sözcük öbeğinden oluşanlar | 1. İki veya daha fazla sözcüğün bir araya geldiği ve herhangi bir öbek türünde olanlar | 1. Ad tamlamaları |
| 1.1. Tümce biçimindeki deyimler | 2. Sonunda master bulunanlar | 2. Sonu masterla bitenler | 2. Sıfat tamlamaları |
| 1.2. Eylemlikle kurulan deyimler | 3. Tamlamalardan oluşanlar | 3. Cümle biçiminde olanlar | 3. Yüklemsel olmayan sözcük bağdaştırmaları |
| 1.3. Emir kipi ile çekimlenen deyimler | 3.1. Sıfat tamlaması | | 4. Eylemlikle kalıplaşmış yüklemsel sözcük bağdaştırmaları |
| 2. Yargılı olmayan deyimler | 3.2. Ad tamlaması | | 5. Yüklemlili tümce biçiminde kalıplaşmış deyimler |
| 2.1. Kafiyeli deyimler | 3.3. İçinde tamlama bulunan deyimler | | 6. Deyimleşmiş ikilemeler |
| 2.2. Sayılarla oluşturulan deyimler | 4. Cümlelerden oluşanlar | | |
| | 4.1. Bildirme cümlesi türündeki deyimler | | |
| | 4.2. İstek cümlesi türündeki deyimler | | |
| | 4.3. Soru cümlesi türündeki deyimler | | |
| | 4.4. Ünlem cümlesi türündeki deyimler | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 2.3. Olumsuzluk içeren deyimler | 5. Vezin ve uyak bulunanlar 6. Konuşma biçiminde olanlar 7. Fıkra, öykü ve tarihi olaylardan oluşanlar | | |
| Çotuksöken (2004) | Püsküllüoğlu (2006) | Yurtbaşı (2012) | Aksoy (2016) |
| 1. Bileşik eylem şeklindeki deyimler 2. Tümleç+ eylem şeklindeki deyimler 3. Tümce şeklindeki deyimler 4. İkileme şeklindeki deyimler 5. Ad tamlaması şeklindeki deyimler 6. Sıfat tamlaması şeklindeki deyimler 7. İlgeçlerle kurulan deyimler | 1. Sözcük öbeği şeklinde olanlar 2. Sonu eylemlikle bitenler 3. Tümce durumunda olarak çok sözcükle oluşanlar 4. Ünlem durumunda olanlar 5. İkileme biçiminde bulunanlar | 1. Sözcük öbekleri halindeki deyimler 1.1. Ünlem niteliğinde olan deyimler 1.2. Sonu masterla biten ve çekime girebilen deyimler 1.3. İki eylemli deyimler 1.4. Adlaşmış önad ile bir önaddan oluşan deyimler 1.5. Ekli ya da eksiz iki addan oluşan deyimler 1.6. Ekli ya da eksiz ad ve önad yapısında olan deyimler 1.7. Ekli ya da eksiz belirtili ya da belirtisiz ad tamlaması biçimindeki deyimler 1.8. Ekli ya da eksiz sıfat tamlaması biçiminde olan deyimler 1.9. Tamlanan +ekli ya da eksiz ad yapısında olan deyimler 1.10. Tamlanan+ önad ya da ortaç yapısında olan deyimler 2. Tümce biçimindeki deyimler 2.1. Bir eylemlikle sona eren ve tümce kurabilenler 2.2. Basit veya herhangi bir birleşik cümle yapısında olanlar 2.3. Öyküleme biçiminde olanlar 2.4. Sorulu cevaplı olanlar 2.5. Eylem çekimine göre atasözü durumuna girebilenler | 1. Sözcük öbeği şeklinde olanlar 1.1. Ünlem niteliğinde olanlar 1.2. İki sözcüklü olanlar 1.2.1. Öğeleri ekli ya da eksiz ad tamlaması biçiminde olanlar 1.2.2. Öğeleri ekli ya da eksiz sıfat tamlaması biçiminde olanlar 1.2.3. Tamlanan + ad yapısında olanlar 1.2.4. Tamlanan+ ön ad yapısında olanlar 1.2.5. Ekli ya da eksiz ad + ön ad yapısında olanlar 1.2.6. Biri ya da her ikisi ekli iki addan oluşanlar 1.2.7. Biri ya da her ikisi ekli iki sıfattan oluşanlar 1.2.8. İki eylemden oluşanlar 1.3. İki çok öğesi bulunanlar 2. Tümce şeklinde olanlar 2.1. Bir masterla sona eren deyimler |

Bu tabloda yer verilen araştırmacıların görüşleri ve çalışmalarında deyimlerle ilgili bazı özelliklere değinen araştırmacıların görüşleri değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır:

Deyimlerle ilgili görüş bildiren bazı çalışmalarda (bk. Bahadınlı, 1984; Çotuksöken, 2004; Püsküllüoğlu, 2006) deyimlerin belli başlı özelliklerinden bahsedildiği ve detaylı bir tasnif yapılmadığı gözlenmektedir.

Bilindiği üzere ikilemelerle ilgili kapsamlı çalışmalardan biri, Hatiboğlu'na (1981) aittir. "Türk Dilinde İkileme" adlı çalışmasında, "deyimlerde ikileme" başlığı altında çoğu deyimde ikilemelerin kullanıldığını ifade ederek bu yapıdaki deyimlere örnekler vermektedir. Fakat Hatiboğlu (1982), *Türkçenin Sözdizimi* adlı çalışmasında deyimlerin biçimsel özellikleriyle ilgili tasnifinde deyim yargı belirtip belirtmemesini göz önünde bulundurarak bir sınıflama yapmaktadır. Deyimlerden oluşan ikilemelere bu tasnifte yer vermeyen Hatiboğlu (1982), sadece yargılı olmayan deyimler içerisinde iyelik eki alarak oluşmuş bazı ikileme hlindeki deyimlerden bahsetmektedir. Aksan (2004), Çotuksöken (2004), Püsküllüoğlu (2006) ise deyimlerin biçimsel özellikleriyle ilgili tasniflerinde ikilemelerden oluşan deyimlere yer vermektedir. Öte yandan Hengirmen (1998), ikilemelerden oluşan deyimleri, deyimlerin anlamsal özellikleri içerisinde ele almaktadır.

Tümce durumundaki deyimlere; "Dostlar alışverişte görsün.", "İncir çekirdeğini doldurmaz." gibi deyimleri örnek olarak gösteren Aksoy (2016), bir mastarla sona eren (*göz yum-*, *gönül al-* gibi) deyimleri çekime girebilmelerinden dolay tümce durumundaki deyimler içinde değerlendirmektedir. Yurtbaşı (2012) da Aksoy (2016) gibi *bir eylemlikle sona eren deyimlerin tümce şeklindeki deyimler* içinde olduğunu belirtmektedir. Aksan (2004) ise "kılı kırk yar-", "gökte ararken yerde bul-" gibi deyimleri *eylemlikle kalıplaşmış yüklemsel sözcük bağdaştırmaları* içerisinde *tümce şeklindeki deyimlerden* ayrı bir başlıkta ele almaktadır. Yüceol zzen (2001) de *sonu mastarla biten deyimlerle cümle biçimindeki deyimleri* ayrı başlıklarda incelemektedir.

Tümce şeklindeki deyimlerin içinde farklı özellikte pek çok cümle türünün olduğunu belirten Aksan (2004), Şiir dilinin güzelliklerini yansıtın deyimleri bu

katégorinin içinde değerlendirmektedir. Hatiboğlu (1982: 200), “Deyimlerde kafiye” başlığında deyimlerin kiminde anlatıma g¼c katan kafiyelerden yararlanıldığından söz etmekte; “Azıcık aşım, kaygısız başım.”, “Al g¼l¼m, ver g¼l¼m.” gibi deyimleri örnek olarak g¼sterirken deyimlerin sahip olduğu ölç¼, redif, asonans, aliterasyon gibi diğer özelliklere değinmemektedir. Hengirmen (1998) ise c¼mlelerden oluşan deyimler içinde *bildirme c¼mlesi*, *istek c¼mlesi*, *soru c¼mlesi* ve *¼nlem c¼mlesi* şeklindeki deyimlere yer vermekte vezin ve uyak bulunan deyimleri farklı bir başlıkta ele almaktadır. Hengirmen’den (1998) farklı olarak P¼sk¼ll¼oęlu (2006), Yurtbaşı (2012) ve Aksoy (2016) da *¼nlem niteliğinde olan deyimleri sözc¼k öbeği şeklindeki deyimler* içerisinde değerlendirmektedir.

Hengirmen (1998); *fıkra*, *öyk¼* ve *tarihi olaylara dayanan deyimleri*, deyimlerin biçimsel özellikleri altında ele almaktadır. Hatiboğlu (1982) ise deyimlerin anlamsal özellikleri içerisinde *belirli bir hikâyesi olan deyimlere* değinmektedir. Uzun (1998) ve Sinan (2000) da bu türdeki deyimleri, deyimlerin anlamsal özellikleri içerisinde değerlendirerek bunların *al¼zyonlu yapılar* olduklarından söz etmektedir.

Özetle, deyimlerin biçimsel açıdan farklı pek çok özelliğinin olması, onların sınıflandırılmasını zorlaştırmakta ve sınıflandırılmasında birtakım farklılıklar oluşurmaktadır.

2.3.2. Anlamsal Özelliklerine Göre Deyimlerin Tasnifi

Bir dilde uzun bir zaman dilimi içerisinde yoğrulan ve âdeta “renkli birer tablo çizen deyimler” (Hengirmen, 1998: 422), o dili konuşan milletin kıvrak zekâlarının ve söz oluşturabilme yeteneklerinin ürünlerindedir. Türkçedeki deyimlerde bu anlamda ince bir işçiliğin olduğu ve bu işçiliğin de anlam üzerinde etkili olduğu aşikârdır.

Türkçedeki deyimlerin bir kısmında temel anlam söz konusuyken büyük bir çoğunluğunda ise deyimi oluşturan kelimelerin genellikle kendi anlamlarından sıyrılarak farklı anlamlar kazandığı gör¼lmektedir. Dolayısıyla “deyimi meydana getiren kelimelerin salt anlamları yahut bu anlamların toplamı, deyim anlamını karşılamaya yetmemektedir” (Uzun, 1988; Kurudayıoğlu, 2005). Deyimlerin sahip olduğu imge gücü de deyimlerin anlamlarının yorumlanması ve kavranması için kimi

zaman deyiminde geçtiği bir sözcüğün ya da metnin olmasını gerekli kılmaktadır (Sağlam, 2001).

Deyimlerimizdeki işçilikte “anlatımı güçlü kılan imgenin” (Aksan, 2004) yanında; “söz ve anlam sanatlarının” (Gönen, 2008; Aksoy, 2016), “şiirsel birtakım güzelliklerin” (Hengirmen, 1998), “deyim ve ad aktarmalarının, benzetmelerin, çevirilerin, birtakım olaylara yapılan göndermelerin ya da kinayelerin katkısı vardır” (Sinan, 2000: 92).

Mecaz sanatının ön planda olduğu deyimlerde diğer anlam sanatlarından da yararlanılmaktadır. Örneğin; “akla kararı seç-”, “Alacağına şahin, vereceğine karga.” gibi deyimlerde tezata; “bir kaşık suda boğ-”, “dağ devir-” gibi deyimlerde mübalağaya; “ağzı kulaklarına var-”, “yüzü gül-” gibi deyimlerde kinayeye; “tereciye tere sat-”, “Astığı astık, kestiği kestik.” gibi deyimlerde yinelemeye; “ruhunu teslim et-”, “defterini dür-” gibi deyimlerde de güzel adlandırmaya başvurulmaktadır.

Türkçenin söz varlığı içinde geniş bir yer kaplayan ve somutlaştırma değerleri yüksek olan *deyim aktarmalı yapılar* vardır. Bu yapılar, bugüne kadar yapılmış tüm deyim tanımlarına tam anlamıyla uymaktadırlar (Uzun, 1998). “Herhangi bir olay ya da durum karşısında ne yapacağını bilememek” anlamına gelen *sudan çıkmış balığa dön-* deyiminden de anlaşılacağı üzere; bu formdaki deyimlerde, anlatılmakta zorlanılan bir olay ya da durum, somutlaştırılarak ifade edilmektedir. *Saçını süpürge et-, sinekten yağ çıkar-, pireyi deve yap-, bostan korkuluğu, dış kapının dış mandalı* gibi deyimler, deyim aktarmasıyla meydana gelmiş deyimlere örnek olarak gösterilebilir.

Deyimler, söyleyeni zamanla unutulmuş ve anonimleşmişlerdir. Deyimlerin kaynaklarına bakıldığında ise bazılarının Nasrettin Hoca ve Bektaşî fıkralarına, masallara, efsanelere, birtakım tarihi olaylara, kültürel etkileşimlere dayandığı görülmektedir (Çotuksöken, 2004). Örneğin; “ipe un ser-”, “ye kürküm, ye!” gibi deyimler Nasrettin Hoca fıkralarıyla (Hengirmen, 1998); “külahları değiştir-”, “bel bağla-” gibi deyimler Bektaşî fıkralarıyla (Sinan, 2000) açıklanmaktadır. “Sen de mi Brutus?”, “Derdini Marko Paşa’ya anlat.” gibi deyimler tarihi olaylara (Gündüzalp,

2004) ; “Ahfeş’in keçisi gibi başını salla-”, “Ali’nin külahını Veli’ye, Veli’nin külahını Ali’ye giydir-” gibi deyimler kültürel etkileşimlere dayanmaktadır (Olgun, 1973).

Her toplumun anlam dünyasında özel birtakım alanlar olmasından dolayı deyimlerin başka bir dile çevrilmesi zor olsa da kimi deyimler Türkçemize Farsça, Arapça, İngilizce, Fransızca gibi dillerden geçmişlerdir. Örneğin; *cankulağı ile dinle- ve deve kini güt-* gibi deyimler Farsçadan (Sinan, 2000: 84- 85); *rekor kır-* ve *formunda ol-* gibi deyimler İngilizceden; *kraldan çok kralcı ol-* ve *ölü mevsim* gibi deyimler Fransızcadan (Aksan, 2004: 180) çevrilmişlerdir.

Yukarıda bahsettiğimiz gibi deyimler anlamsal açıdan çeşitli özelliklere sahiptirler. Bu özelliklerinden dolayı deyimler, alan yazında anlamsal açıdan farklılıklar içerecek şekilde ele alınmaktadır.

Hatiboğlu (1982: 202- 204), anlam açısından deyimleri incelerken belirli bir hikâyesi olan deyimlerden, karşıt anlamlı sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan deyimlerden, geleneklere dayanan deyimlerden, iyi ve kötü yönde dua içeren deyimlerden ve argo içeren deyimlerden bahsetmektedir.

Aksan (2004, s. 177-178) anlam bilim açısından deyimleri; *benzetmeler, deyim aktarmaları, ad aktarmaları, çeviri yoluyla kavram aktarılarak oluşturulanlar, sözcükleri göndergesel anlamda kullanılan aynı zamanda deyimleştirme gösteren kalıplaşmış anlatım birimleri* olmak üzere beş başlık altında incelese de bu başlıkların dışında başka anlam olaylarının da olabileceğini ifade etmektedir.

Sinan (2000: 92-106) ise anlamsal açıdan deyimleri; *ad aktarması, mecaz-ı mürsel (metonümia); deyim aktarması (metaphor, istiare- eğretileme); teşbih-benzetme (simile), kinaye, telmih (alüzyonlu deyimler), abartma- mübalağa* başlıkları altında değerlendirerek bir sınıflandırma yapmaktadır.

Püsküllüoğlu (2006), “Türkçe Deyimler Sözlüğü” adlı eserinde anlam açısından kısa bir değerlendirme yaparak sadece “*değişmece anlamları olan ve gerçek anlamda kullanılan*” deyimlerden bahsetmektedir.

Hengirmen (1998) deyimlerin anlam bakımından, “*anlam aktarması ve somutlaştırma ile olanlar, gerçek anlamlarında kullanılanlar, çeşitli konulara göre grupe edilebilenler ve ikilemelerden oluşanlar*” olmak üzere dört başlık altında bir değerlendirme yaparak deyimlerin anlamsal özelliklerine belli açılardan yaklaşmaktadır.

Aksoy (2016); deyimlerin dil yapılarını, kuruluş şekillerini ve anlamlarını göz önünde bulundurarak deyimlerin çeşitlerini belirlemektedir. Aksoy (2016), “*anlatım özgünlüğü bulunanlar, iki yargılı ve uyaklı olanlar, öykücük ve konuşma biçiminde olanlar, bir olayı imleyenler, inanişe ve geleneğe dayananlar, bir kavramın kalıbı olanlar, özel biçimlerle kurulmuş olanlar, eksilteli anlatımlar, ikilemeler, özel yardımcı eylemlikle kurulanlar*” olmak üzere deyimlerin on farklı çeşitle sınıflandırılabilirliğini ifade etmektedir.

Uzun (1988), araç ile amacın birlikte ele alındığı anlam bilimin ışığında Türkçedeki deyimleri, üç başlık altında bir sınıflandırarak bir tasnif sunmaktadır. Uzun (1991), deyimleşme sürecindeki anlam aktarımının *deyim aktarması, ad aktarması (metonymy), benzetme (simile) ve alüzyon (allusion)* gibi olayların etkisi ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Buna göre, “gavura kızıp oruç ye-”, “pireyi deve yap-” gibi deyimler, deyim aktarması; “evde kal-”, “dünyaya gel-” gibi deyimler, ad aktarması; “dalyan gibi”, “kıtıktan çıkmış gibi ye-” gibi deyimler, benzetme ve “Hanya’yı Konya’yı öğren-”, “Dimyat’a pirince giderken evdeki bulgurdan ol-” gibi deyimler de alüzyon örneğidir.

Deyimleşme dereceleri açısından deyimleri; birinci dereceden, ikinci dereceden ve üçüncü dereceden deyimler olarak sınıflandıran Uzun’a (1988: 110- 112) göre, birinci dereceden deyimlerde deyimlerdeki göstergeler göndergesel anlamlarından sıyrılarak yeni bir anlam meydana getirirler. *Çevir kazı yanmasın, bostan korkuluğu* gibi deyimler, bu türdedir. İkinci dereceden deyimlerde, göstergelerden biri ya da birkaçı yan anlamlıdır. Bu deyimlerdeki göndergesel anlamlı ögeler, yan anlamlı ögelere bağımlıdır. *Boy göster-, adam kıtlığında* gibi deyimler, bu

türün örnekleri arasındadır. Uzun'un (1988: 59- 61) "deyimsi"⁹ olarak da adlandırdığı *üçüncü dereceden deyimlerde* ise deyim oluşturana göstergeler, yan anlamları sayesinde deyim anlamını verebilmektedir. Dolayısıyla bu kategorideki deyimlerde zayıf bir deyimleşme söz konusudur. *Adamdan say-, başından geç-* gibi deyimler *üçüncü dereceden deyimlere* örnektir.

Uzun (1988: 104), *deyim yapılarını oluşturan bazı gösterge birlikteliklerinin günlük dilde deyim anlamından bağımsız kullanımlarının sık olduğunun gözlenmesi açısından deyimleri kullanımsal deyimler ve yapısal deyimler* olarak ikiye ayırmaktadır.

Deyim olma niteliklerini içinde buldukları bağlama göre kazanan deyimler, Uzun'a (1988: 112- 113) göre *kullanımsal deyimlerdir*. *Gölgede bırak-, buzlar çözül-* gibi deyimler bu kategoride değerlendirilmektedir. Örneğin; "Seben Gölü'ndeki buzlar çözülünce balıkçılar avlanmaya başladılar." cümlesindeki "buzlar çözülünce" öbeği deyim anlamı taşımamaktadır. Ancak "İki aile arasındaki buzlar çözülünce herkes çok mutlu oldu." cümlesinde aynı öbek, deyim olarak kullanılmaktadır. Göstergelerin yalnız deyim oluşturmak amacıyla birlikte kullanıldığı *saman altından su yürüt-, ateşten gömlek* gibi deyimler ise Uzun'a (1998: 112- 113) göre *yapısal deyimlerdir*.

Deyimlerin anlam bakımından sınıflandırılması ile ilgili yukarıda belirttiğimiz değerlendirmeleri bir arada göstermek gerekirse:

⁹ Uzun (1988), "deyimsi" terimi ile deyimleşmenin zayıf olduğu deyimleri kastederken Bolulu (Aktaran: Özözen, 2001) ve Yüceol Özözen (2001) çekime girebilen deyimleri ifade etmektedir. Buna göre, sonu mastarla biten *çürük tahtaya bas-* gibi deyimler, "Çürük tahtaya bastım." şeklindeki bir kullanımla "deyimsi" olmaktadır. Aynı terimle farklı hususların açıklanması, "deyimsi" teriminin sorunlu bir terim olduğunu göstermektedir. "Deyimsi", sözcüğünün "deyimi andıran, deyime benzeyen" anlamına geldiği göz önünde bulundurulduğunda Uzun'un (1988) yaptığı tarifin bu adlandırmaya daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2: Anlam Bakımından Deyimlerin Sınıflandırılması

| ANLAM BAKIMINDAN DEYİMLERİN SINIFLANDIRILMASI | | | |
|---|--|---|---|
| Hatiboğlu (1982) | Uzun (1988) | Hengirmen (1998) | |
| 1. Belirli bir hikâyesi olan deyimler | 1. Deyimleşmede etkisi olan anlam aktarması olayları açısından | 1. Anlam aktarması ve somutlaştırma ile olanlar | |
| 2. Karşıt anlamlı sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan deyimler | 1.1. Deyim aktarmalı yapılar | 2. Gerçek anlamlarında kullanılanla | |
| 3. Geleneklere dayanan deyimler | 1.2. Ad aktarmalı yapılar | 3. Çeşitli konulara göre gruplandırılabilenler | |
| 4. İyi ve kötü yönde dua içeren deyimler | 1.3. Benzetmeli yapılar | 4. İkillemelerden oluşanlar | |
| 5. Argo içeren deyimler | 1.4. Alüzyonlu yapılar | | |
| | 2. Deyimleşme dereceleri açısından | | |
| | 2.1. Birinci dereceden deyimler | | |
| | 2.2. İkinci dereceden deyimler | | |
| | 2.3. Üçüncü dereceden deyimler | | |
| | 3. Deyim yapılarını oluşturan bazı gösterge birlikteliklerinin günlük dilde deyim anlamından bağımsız kullanımlarının sık olduğunun gözlenmesi açısından | | |
| | 3.1. Kullanımsal deyimler | | |
| | 3.2. Yapısal deyimler | | |
| Sinan (2000) | Aksan (2004) | Püsküllüoğlu (2006) | Aksoy (2016) |
| 1. Ad aktarması, mecaz-ı mürsel (metonümia) yoluyla oluşanlar | 1. Benzetmeler | 1. Değişmece anlamları olanlar | 1. Anlatım özgünlüğü bulunanlar |
| 2. Deyim aktarması (metaphor, istiare-eğretileme) yoluyla oluşanlar | 2. Deyim aktarmaları | 2. Gerçek anlamda kullanılanlar | 2. İki yargılı ve uyaklı olanlar |
| 3. Teşbih- Benzetme (simile) yoluyla oluşanlar | 3. Ad aktarmaları | | 3. Öykücük ve konuşma biçiminde olanlar |
| 4. Kinaye yoluyla oluşanlar | 4. Çeviri yoluyla kavram aktararak oluşturulanlar | | 4. Bir olayı imleyenler |
| 5. Telmih (alüzyonlu deyimler) yoluyla oluşanlar | 5. Sözcükleri göndergesel anlamda kullanılan aynı zamanda deyimleştirme gösteren kalıplaşmış anlatım birimleri | | 5. İnaniş ve geleneğe dayananlar |
| 6. Abartma- mübalağa yoluyla oluşanlar | | | 6. Bir kavramın kalıbı olanlar |
| | | | 7. Özel biçimlerle kurulmuş olanlar |
| | | | 8. Eksiltili anlatımlar |
| | | | 9. İkillemelerle kurulanlar |
| | | | 10. Özel yardımcı eylemlikle kurulanlar |

Yukarıdaki tabloda da anlaşıldığı üzere deyimlerin anlamsal açıdan tasnifinde kimi çalışmalar arasında bazı noktalarda görüş birliği varken kimi çalışmalar arasında da farklılıklar söz konusudur. Uzun'un (1988) anlam aktarması olayları açısından

yaptığı sınıflama, Sinan (2000) (*benzetme, ad aktarması, deyim aktarması, alüzyon*) ve Aksan'ın (2004) (*benzetme, ad aktarması deyim aktarması,*) çalışmalarıyla kimi yönlerden benzerlik göstermektedir. Ancak deyimlerin özellikleriyle ilgili yapılan sınıflandırmalar arasındaki en farklı sınıflandırmayı Uzun'un (1988) ortaya koyduğu görülmektedir. Bu farklılığın oluşmasında Uzun'un (1988) deyim sınıflandırmaları yapılırken; sesbilimi, biçimbilimi yahut sözdizimi açılarından yapılan değerlendirmeleri yetersiz bulmasından kaynaklanmaktadır.

Alan yazında deyimlerle ilgili çalışmalara bakıldığında deyimlerin daha çok biçim özelliklerine yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Örneğin; Hatiboğlu (1982: 202), çalışmasında deyimleri biçim yönünden incelerken, anlam yönünden “bazı” özelliklerine değindiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla Hatiboğlu (1982), anlam açısından yaptığı sınıflamanın dışında kalan farklı kategorilerin varlığını kabul etmektedir. Aksan (2004: 175), deyimlerin biçimsel özellikleriyle ilgili yaptığı tasnifin dışında kalan deyim öbeklerinin de olduğunu belirtmekte ve “Burada başlıcalarını vermekle yetindik.” demektedir. Aynı zamanda Aksan (2004: 178), deyimlerin anlamsal özellikleriyle ilgili yaptığı sınıflamada da belli başlı anlam olaylarından bahsettiğini, bunların dışında da anlam olaylarının olduğunu ifade etmektedir. Çotuksöken (2004), deyimlerin biçimsel özelliklerinden bahsederken anlamsal özelliklerine pek de değinmemektedir. Püsküllüoğlu (2006) da deyimlerle ilgili detaylı bir sınıflandırma yapmamakta, deyimlerin anlamsal özelliklerinden de kısaca söz etmektedir. Yurtbaşı (2012), “Deyimlerin Kavramsal Özellikleri” başlığı altında *gerçek anlamlarında kullanılan deyimler ve gerçek anlamı dışında kullanılan deyimlerden* kısmen bahsederken deyimlerin biçimsel özelliklerinde olduğu gibi bir sınıflandırma ortaya koyamamaktadır.

Deyimlerin hem biçimsel hem de anlamsal özellikleriyle ilgili çeşitli tasnifler incelendiğinde varılan nokta, alan yazında bu konularda bir birlikteliğin olmadığıdır. Aynı konu hakkında yapılan tasnif farklılıkları, unutulmamalıdır ki hem öğrenenleri hem öğreticileri hem de araştırmacıları etkilemekte; gerek ders kitaplarında gerek kaynak kitaplarda gerekse eğitim platformlarında bir kargaşa oluşturmaktadır.

2.4. Ana Dili Öğretiminde Deyimlerin Yeri ve Deyim Öğretimi

Ana dili öğretimi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir süreçtir. Bu becerilerin geliştirilmesini ise kelime hazinesi doğrudan etkilemektedir. Karatay'ın (2007) da belirttiği üzere, bireyler ancak zengin bir kelime hazinesiyle dil becerilerini aktif bir şekilde kullanabilir. Yani öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını doğru anlayabilmeleri, anlayabildiklerini de konuşma ve yazma becerileriyle etkili bir şekilde anlatabilmeleri, kelime hazinelerini zenginleştirmeleriyle mümkündür.

Söz varlığımızın öğelerinden biri olarak deyimler, ilk önce aile içindeki konuşmaları dinlerken öğrenilmektedir. Zamanla öğrendikleri deyimleri cümlelerinde de kullanan çocuklar, deyim bilgilerini bu dönemde çevrelerindeki diğer insanların katkılarıyla da artırmaktadırlar. Ailede başlayan deyim öğrenme süreci, örgün eğitimle birlikte -hem öğretim programlarında yer alması hem de “millî bir sorumluluk” (M. Bulut, 2013) olarak görülmesi nedeniyle- özellikle Türkçe derslerinde yapılan katkılarla devam ettirilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) bakıldığında eğitim sisteminin millî ve manevi değerlerinin farkında olarak kültürel mirasına sahip çıkan faydalı nesiller yetiştirmeyi, temel amaç edindiği görülmektedir. Kültürel mirasın yapı taşlarından biri olan deyimlerin gelecek nesillere aktarılması ise ancak kalıcı öğrenmelerle mümkün olmaktadır. Halkın çeşitli durumlardaki bakış açılarını, gelenek ve göreneklerini, inanışlarını, tarihlerini yansıtarak kullanıcılarına bunlar hakkında bilgiler veren ve dolayısıyla da kültürel bir farkındalık kazandıran deyimler, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için doğru yöntem ve teknikler kullanılarak öğretilmelidir.

Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) yer alan kazanımlar incelendiğinde “Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.”, “Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.”, “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”, “Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.” kazanımlarının yer aldığı görülmektedir. Bunlar, hem kelime hazinesini zenginleştirmeye hem de dil becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulmuş kazanımlardır. Fakat Türkben'in (2019) de ifade

ettiği üzere, programda belirtilen bu kazanımların hangi yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırılacağı konusunda yeterli bir ifade bulunmamaktadır. Sadece, “Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımı altında, “Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.”, “Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.” açıklamaları yapılmıştır. Öğretim programı ve kazanımlar dikkate alınarak hazırlanan ders kitaplarındaki deyim öğretimi etkinlikleri; deyimlerin anlamlarını eşleştirmenin, bağlamdan hareketle anlamı tahmin ettirmenin ya da sözlükten buldurmanın ötesine gitmemekte ve deyim öğretimi etkinlikleri “diğer kelime öğretimi etkinlikleriyle bir arada yapılmaktadır” (Düzenli, 2011). Bu etkinliklerle ancak kısa süreli olarak hafızada kalan deyimlerin anlamları, bir süre sonra unutulmakta ve pek tabii, kalıcı bir öğrenme gerçekleşmemektedir.

Kalıcı bir öğrenme, deyimlerin anlamının kavratılmasının yanında oluşumlarının da keşfettirilmesiyle olacaktır. Belirli bir hikâyeye yahut fıkraya dayanan, tarihi olaylara gönderme yapan, diğer dillerle olan etkileşimler sonucu ortak olarak kullanılan ve şiir dilinin güzelliklerini bünyesinde taşıyarak edebi sanatlarla harmanlanan deyimlerin varlığından haberdar olmak, şüphesiz öğrencilerin Türk dilinin güzellikleriyle ve incelikleriyle tanışmalarına yardımcı olacak ve onlarda kültürel bir farkındalık oluşturacaktır. Bu sebeple, deyim öğretim yöntemleri belirlenirken yahut etkinlikleri oluşturulurken deyimlerin oluşumlarının öğretimi de göz ardı edilmemesi gereken bir husustur.

Deyim öğretimi ile ilgili alan yazındaki çalışmalarda farklı tekniklerin kullanıldığı gözlenmektedir. Örneğin, Örgen (2003), resim ve hikâyelerin; Kazıcı (2008), dramatizasyonun; Gülcan (2010), gösteri tekniğinin; Şalvarlı (2010), metin hazırlamanın; Demirel İşbulan (2010), karikatür göstermenin, tombala kartlarının ve hikâye yazdırmanın; Güney Mürsel (2009) ve Varışoğlu vd., (2014), karikatürlerin; Büyükkız vd., (2019) ise animasyonların etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Yapılan bu çalışmalar, deyim öğretiminde kullanılan farklı yöntemlerin ve etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla günümüz öğrencilerinin bilgilerini yapılandırmalarına olanak tanıyacak, becerilerini

keşfetmelerini sağlayacak ve üretme yetilerini ortaya çıkaracak ortamlarla tanıştırmak gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmenin zevkine vararak öğrenmelerini sağlamak için; onların dikkatini çeken, beklentilerine cevap veren, aynı zamanda çağın eğitim anlayışından, teknolojinin getirilerinden ve görsellikten faydalanan deyim öğretim yöntemleri ve etkinliklerinin oluşturulması gerekmektedir.

2.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

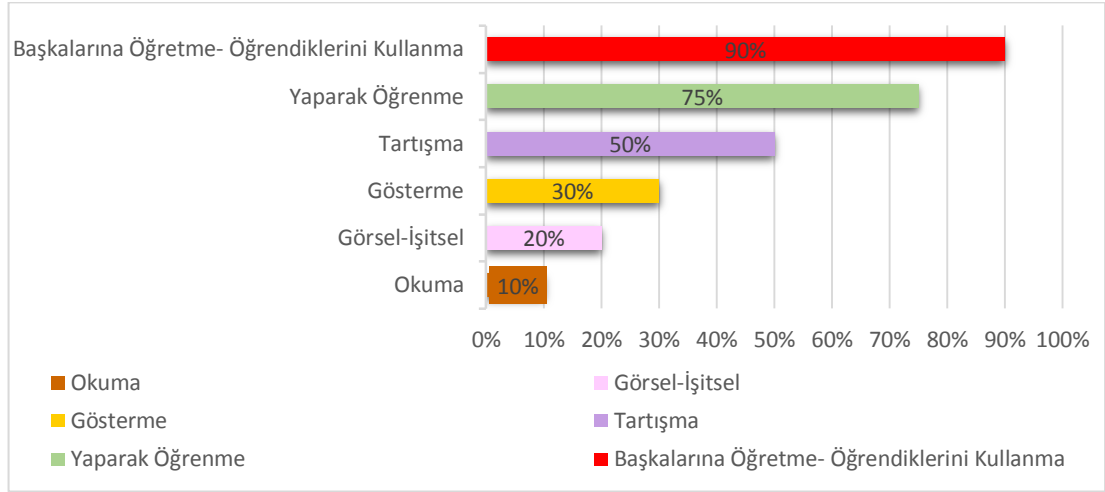
2.5.1. Görsel Okuma

Okuma, dinleme, konuşma, yazma ve görsel sunu gibi dilin öğrenme alanlarından biri olan görsel okuma (Güneş, 2013); yaşam biçiminin değişmesi ve teknolojik araçların hayatın her noktasına nüfuz ederek adeta insanoğlunun bir parçası hâline gelmesi sebebiyle en çok ihtiyaç duyulan becerilerden biri olmuştur (Maden ve Altunbay, 2016).

21. yüzyılda teknolojide yaşanan gelişme ve değişimler, hayatın her alanında kendini göstererek bu yüzyılı artık neredeyse tümüyle görselliğe dayalı hâle getirdiği için günümüz insanının yaptığı okuma, görselliğin arttığı bu zamandan etkilenecek kendinden önceki nesilde olduğu gibi düz yazı okumadan ibaret değildir (Akyol, 2012). Öyle ki şu an görseller, hayatımızın her alanında simge, grafik, akıllı işaret, resim, levha, emoji vs. olarak karşımıza çıkmakta ve bizler de bu görsel semboller ve imgelerle dolu bir kültürle kaynaşmaktayız (Arı ve Soylu, 2020).

21. yüzyılda yaşanan gelişme ve değişmelere bağlı olarak geleneksel okuryazarlığın dışında, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi okuryazarlık çeşitleri meydana çıkmış (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010) ve bu yeni okuma alanları literatürde yerini almıştır.

Görsel düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişimi içeren bir öğrenme alanı olarak görsel okuryazarlık (Trumbo, 1999), geleneksel okuma ve yazmanın ötesinde görülmektedir. Bu da görsel bir dünyaya doğan öğrencilere, görsel okuryazarlığın öğretimini zorunlu hâle getirmektedir (Tillmann, 2012).

Şekil 1: Öğrenilenlerin Kalıcılığı

(Kaynak: Çelenk, 2008: 279)

Tabloda da görüldüğü üzere, öğrenme etkinliklerinin görselliğinin artması öğrenilenlerin kalıcılığını etkilemektedir (Çelenk, 2008). Dolayısıyla, öğrenmenin gücünü ortaya çıkaran ve yapılan öğrenme- öğretme etkinlikleriyle bilginin hatırd tutulmasına katkı sağlayan görsellik, ihmal edilmemesi gereken bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Odabaşı, Savaş ve Murat Nuhoğlu, 2013).

Öğrencilerin, görsellerin iletmek istediği mesajı anlamalarını sağlamak (Fransecky ve Debes, 1972), geleneksel yöntemlerle birlikte teknolojik araçlardan yararlanarak görsel mesajlar üretmelerine imkân tanımak (İşler, 2002), görselliğin ön planda olduğu sınıf ortamlarıyla öğrencilerin dünyalarına yaklaşmak, çağın getirilerine ayak uydurmak adına eğitimciler için bir fırsattır (Tüzel, 2010). Özellikle görsellerdeki göstergelerin yorumlanması, anlama ve anlatma süreçlerine yönelik bir okuma etkinliği olduğundan “görsel okuryazarlık” Türkçe derslerinde kazandırılması gereken beceriler içindedir (Sarıkaya, 2017).

2.5.2. Görsel Sunu

Kendilerini ifade etmeye imkân tanıyan bir araç olarak günümüz dünyasındaki insanların kazanması gereken en önemli yeterliliklerden biri de görsel sunudur (Maden ve Altunbay, 2016). “Çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak

ve kurulan anlamı paylaşmak (Akyol, 2012: 123)” olarak tanımlanan görsel sunu, görsel okuma ile birlikte Türkçe Öğretim Programı’nda (2019) da ele alınmaktadır. Türkçe Öğretim Programı’nda (2019) yer alan şu kazanımlar, öğrencilere görsel sunu ile ilgili kazandırılması gereken kazanımlardandır (MEB, 2019):

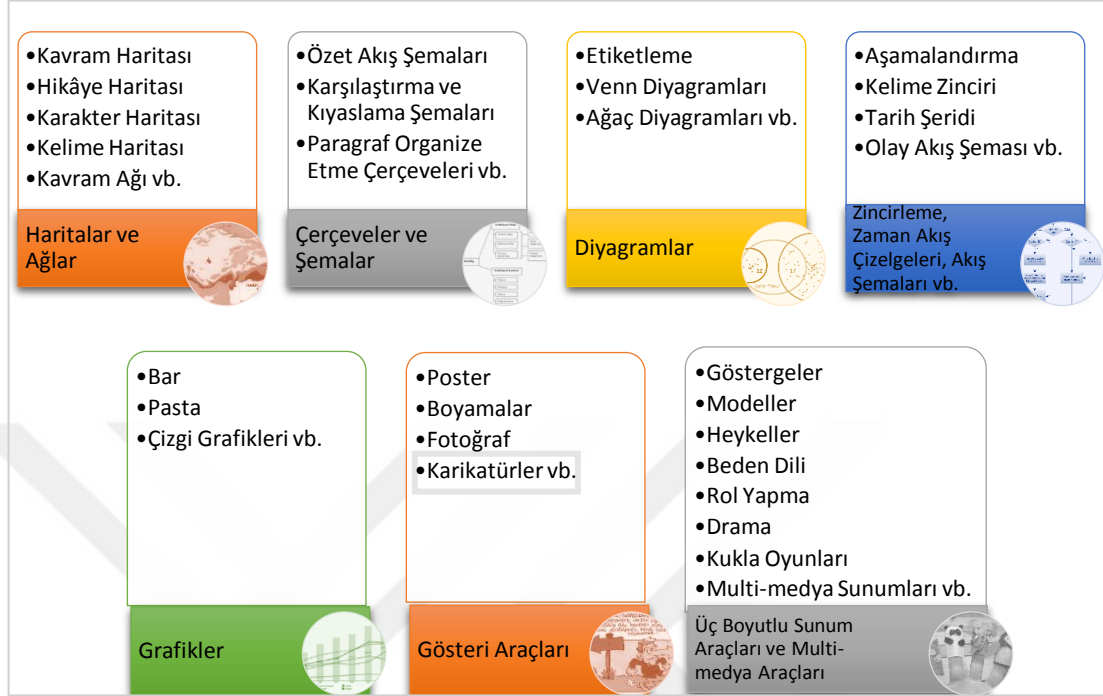
- *Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.*
- *Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır; anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanmaları sağlanır.*
- *Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.*
- *Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.*

Bütün eğitimciler bilir ki okullardaki öğretim sorunlarının başında, geleneksel öğretim yaklaşımının benimsenmesi gelmektedir. Öğrencinin aktif olmadığı ve ders kitaplarına bağımlı olarak gerçekleştirilen bu öğretim, öğrencinin kendisini ifade etmesine imkân tanımamaktadır (Odabaşı vd., 2013). Bu noktada görsel sunu araçları; değişen ve gelişen öğrenme- öğretim anlayışına hitap edeceğinden öğrencilere beklentilerine cevap verecek etkileşimli bir eğitim ortamının kapısını açacaktır. “Bu sebeple öğretmenler, yapılandırıcı yaklaşıma uygun araç gereç seçimiyle öğrencilerine kılavuzluk etmeli” (Çelenk, 2008); derslerini görsel sununun amacına uygun olan görsel etkinliklerle zenginleştirmelidir.

Görsel sunu etkinlikleriyle sunu yapma yahut görsel bir sunu esnasında yorumda bulunma fırsatı elde eden öğrenciler;

- Karşılaştıkları görsel metinleri, şemaları, sembolleri, grafikleri değerlendirebilme becerilerini artıracaklardır.
- Görsel sununun anlatım kolaylığı sağladığını fark edeceklerdir (Çelenk, 2008).
- Görsel sununun fikirleri paylaşmada önemli bir yöntem olduğunu göreceklerdir (Akyol, 2012).
- Çıkarımda bulunma, eleştirel yaklaşma gibi becerilerin yanında girişkenliklerini de artıracaklardır.

Şekil 2: Görsel Sunu Etkinlikleri ve Örnekler



(Kaynak: Akyol, 2012, s. 124)

Bugünün öğrencisinin eğitim ortamlarından beklentileri düşünülerek onların ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkartacak görsel sunu etkinliklerinden yararlanmak, dersi ilginç ve etkili hâle getirecektir. “Bunun için eğitimcilerin, öğrencilerinin dil becerilerini ortaya çıkaracak ve bu becerileri aktif bir biçimde kullanabilmelerine imkân verecek farklı pek çok uyarıcı olan karikatürlerden derslerde yararlanmayı” (Göçer ve Akgül, 2018) göz ardı etmemeleri gerekir. Elbette, dikkati ve ilgiyi canlı tutan görsel bir unsur olarak karikatürün eğitim- öğretim sürecinde kullanımı, başarılı sonuçlar verecektir çünkü görüntülü mesajların zihinde daha kolay algılandığı ortadadır ve insanların görülenlere olan inancı, duyulanlara ve okunanlara nazaran daha fazladır (Örs, 2007).

2.5.3. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Aracı Olarak Karikatür

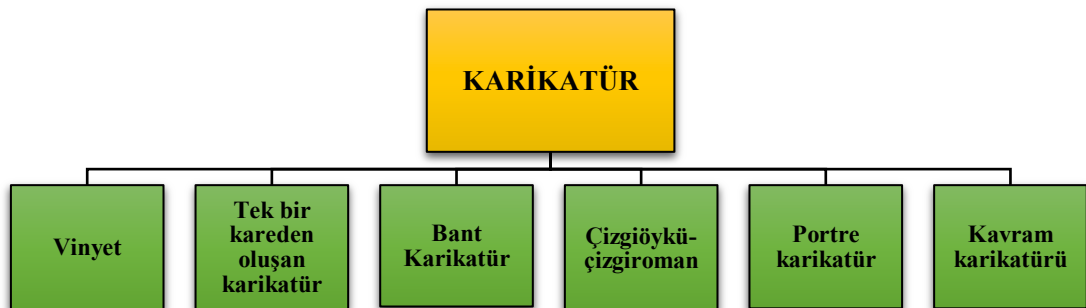
Annibale Carraci'nin kitabında “karikatür” sözcüğünün geçmesi sebebiyle kimileri onun kimileri de onun kitabına ön söz yazan Mosini'nin karikatür sözcüğünü telaffuz eden ilk kişi olduğunu öne sürmüştür (Şenyapılı, 2003). Göker (2007: 42) de bu kelimenin “ilk defa Barok Dönemi'nde Bologna Okulunun üyesi Annibale Carraci (1560-1609) tarafından Farnese Galerisi'nin (Roma) duvarlarına yapılan “koca kafalı insanlar” için kullanıldığını” ifade etmiştir. Bahsi geçen Carraci'ye göre karikatürün “doğada olan her şeyi olduğu gibi yansıtmak” gibi bir işi yoktur. Ona göre karikatür, etrafında gördüklerinin karakteristik özelliklerini bozmadan defolarını büyütür ve sunar (Göker, 2007).

Karikatür sözcüğü, İtalyancadır ve “caricatura” sözcüğünden gelmektedir. Fransızcaya ve İngilizceye yaklaşık olarak aynı yıllarda giren bu sözcük; karikatürize etmek, abartmak, çarpıtmak, gülünç duruma getirmek anlamlarını taşımaktadır (Topuz, 1986; Alsaç, 1994; Özer, 1998; Şenyapılı, 2003; Efe, 2007; Göker, 2007).

Karikatür kısaca, “çizgi ile mizah yapma” sanatı (Efe, 2007; Özer, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Karikatürler; tabiattaki tüm canlıların, olayların, fikirlerin, olması gerekenle zıt ya da tutarsız olan kimi komik taraflarını yakalayıp abartılı bir anlatım oluştururlar (Alsaç, 1994). Günümüzde gazetelerde, dergilerde, afişlerde, kitaplarda, televizyonda, bilgisayarda, sinemada yaygın şekilde görülürler (Özer, 1998).

Karikatür çeşitli şekillerde uygulanmaktadır:

Şekil 3: Karikatür Çeşitleri



(Kaynak: Özer, 2007, s. 33)

İnsanların hayatı boyunca devam eden bir süreç olarak eğitimin amacına ulaşmasında diğer unsurlarla birlikte eğitim sürecinde kullanılan araç ve gereçler önem taşımaktadır. Eğitimde kullanılan araçlardan biri olan karikatür ise önemi yeterince anlaşılammış bir sanat olarak görülmektedir (Uslu, 2007). Karikatür; “görseldir (göze hitap eder), sevimlidir, ilgi çekicidir, üzerinde tartışma fırsatı yaratabilecek” (Özer, 2007: 33) bir araçtır. Çelenk’e (2008) göre; şaka etmek, eleştirmek, alay etmek gibi farklı pek çok amaçla çizilen karikatürler, iletisiyle okurunu güldürürken düşündürdüğünden öğrencinin düzeyini aşmamak kaydıyla görsel okuma araç gereci olarak sınıf içinde yahut sınıf dışındaki çalışmalarda kullanılabilirler. Karikatürün yalnızca güldürmek, eğlendirmek, düşündürmek gibi bir amacı olmadığını belirten Alsaç (1994), dikkat çekmek için de karikatür kullanılabileceğini ifade etmektedir. Özer (2007), karikatürün bu yönüne değinerek derste bir konuya başlamadan önce karikatürün kullanılmasının derste bir gülme ortamı oluşturacağını fakat buradaki gülmenin, ciddiyetsizlik içermeyip öğrenci şevkini artırarak öğrenciyi derse hazırladığını aktarmaktadır. Seven (2013) ise eğitimcilerin karikatürün oluşturduğu bu gevşeme ortamından hazzetmediklerini söyleyerek derslerde mizah ögesi pek bulunmayan “kavram karikatürleri”nin kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

2.5.3.1. Kavram Karikatürleri

Kavram karikatürleri, eğitim- öğretim alanında ilk kez Brenda Keogh ve Stuart Naylor tarafından 1990’lı yılların başlarında fen bilgisi öğretiminde kullanılmışlardır. “İlk olarak öğretimi, sonrasında da öğrencilerin kavram yanlışlarını belirlemeyi ve öğrencileri değerlendirmeyi amaçlayan” (Yamık, 2015) kavram karikatürleri, alternatif fikirleri dikkat çekici bir şekilde sunarak eğitimde yenilikçi bir yaklaşım sağlamaktadır (Keogh ve Naylor, 1996).

Dünyanın çoğu ülkesinde tutulan, hem öğrenme ve öğretmede hem de ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan bu karikatürler, yapı itibariyle bilinmekte olan karikatür tarzından farklıdır. Kavram karikatürleri, farklı olarak mizahi ve abartılı unsurları barındırmazlar. Bu karikatürlerdeki karakterlerin çizgiyle oluşturulması, onlara “karikatür” vasfı yükler (Uğurel ve Moralı, 2006).

Keogh ve Naylor'un (1999) da ifade ettiği gibi, "kavram karikatürü" adında geçen "karikatür" kavramı yanıltıcı olabilmektedir. Bu, çoğu kişinin karikatür ve mizah arasında kuvvetli bir bağ olduğunu bilmesinden kaynaklanmaktadır. Kavram karikatürü, karikatürden farklı olarak mizah ya da eleştiri barındırmaz. Bu karikatürler, çoktan seçmeli soru tarzına benzerler ama normal çoktan seçmeli sorular gibi değildirler. Onlar genellikle görsel uyarıcıları olan yazılardan oluşmaktadır. "Yani, diğer karikatürler ile kavram karikatürleri arasındaki farkı görmek için diyaloglara bakmak gerekir. Kavram karikatürlerindeki diyaloglarda birbirinden farklı görüşler verilerek kavram karikatürünü okuyan öğrencinin bir karşılaştırma yapması sağlanmaktadır" (Seven, 2013).

Şekil 4: Kavram Karikatürü Örneği



(Kaynak: Keogh ve Naylor, 1997; akt. Keogh ve Naylor, 1999: 106)

2.5.3.2. Kavram Karikatürlerinin Özellikleri

Kavram karikatürlerini diğer karikatür türlerinden ayıran bazı özellikler vardır. Naylor ve Keogh'un (2013) açıklamalarından yola çıkarak bu özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Kavram karikatürleri, farklı birçok konu ile ilgili oluşturulabilmektedir. Konunun bilimsel olmadığını sezen öğrenciler de öz güven eksikliğini üzerlerinden atarak derse daha çok katılmaktadır.
- Kavram karikatürleri, bir konu ile ilgili farklı görüşlere aynı düzlemde yer verir ve buna bilimsel görüşler de dâhildir. Dolayısıyla başarılı öğrenciler için bu karikatürler, uygun derecede bir zorluk sunmakta ve öğrenciyi güdülemektedir.
- Bazı kavram karikatürlerindeki konuşma balonlarında boş alanlar vardır. Bu alanlar, öğrencileri alternatif düşünceleri bulmaları için teşvik etmektedir.
- Kavram karikatürleriyle yapılan kimi etkinliklerde öğrencilerden uygun olabilecek farklı düşünceleri kendilerinin yazmaları istenir. Öğrenci, bağımsız bir şekilde kendini ifade ederken öğretmen de kavram karikatürlerinin kullanım alanlarını bu yolla genişletebilmektedir.
- Kavram karikatürlerindeki görüşlerin bir alternatif olduğunu ve bu görüşlerin karikatürdeki karakter tarafından söylendiğini bilen öğrenciler, bu karikatürler sayesinde fikirlerini söylemekten çekinmemektedir.
- Kimi kavram karikatürlerinde bazı yanlıgı içeren görüşlere de yer verilmektedir. Bu kesinlikle kafa karıştıran bir uygulama değildir. Aksine, yanlıgıyı ifade eden görüşün hep birlikte tartışılması için bir ortam oluşturmakta ve bu tartışmanın nihayetinde de yanlıgıların giderilmesini sağlamaktadır.

2.5.3.3. Kavram Karikatürlerinin Önemi

İyi bir öğrenme için etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması gereklidir. Bu bağlamda kavram karikatürleri, eğitim ve öğretim etkinlikleri yapılırken tartışma ortamı oluşturmaya katkısı olan etkili öğretim araçlarındandır. “Bu karikatürlerle öğrenciler, görüşlerini özgürce ifade ederek hep birlikte tartışabilmektedir. Bu tartışmalar, karikatür karakterlerinin ağzından çıktığı için de öğrenciler cevap verirken kendilerini rahat hissetmektedir” (Kinchin, 2004). Derse olan katılımı da destekleyen bu karikatürler; öğrencileri konu ile ilgili kıyaslama yapmaya, kanıt bulmaya, akıl yürütmeye teşvik etmekte, öğrencilerin bilişsel karmaşaları daha kolay görmelerini sağlamaktadır (Dabell, 2008).

Kavram karikatürlerinin öğretici araçlar olarak pek çok avantajları bulunmaktadır. Öğretmenler bu avantajları dikkate alarak derslerinde bu karikatürlerden yararlanmalıdır. Şüphesiz ki öğrenci açısından bu karikatürlerin en önemli özelliği, dikkat çekici olmalarıdır. Bu karikatürler sayesinde merak duygusu kamçılanan öğrenciler, yapılan etkinliklerde kendilerini iyi hissetmekte ve öğrenme konusunda daha da güdülenmektedirler. Fikirlerin korkusuzca paylaşılmasını da sağlayan kavram karikatürleri, öğrencilerin derse olan katılımını artırarak verimli bir ders işlenmesine de katkı sunmaktadır. Ayrıca bu karikatürler, öğrencilerin öğretmen tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlayan bir ortam oluşturmaktadır. Öğretmen bu karikatürlerle ve yapılan etkinlik ve uygulamalarla öğrencilerin yanılgılarını kolayca görebilmektedir (Gafoor ve Shilna, 2013). Bu sebeple iyi bir öğrenme ve etkili bir öğrenme ortamı için bu karikatürlerden yararlanmak, ziyadesiyle önemlidir.

2.5.3.4. Kavram Karikatürlerinin Derste Kullanımı

Kavram karikatürlerinden genellikle akranlar arasında bilişsel çatışma ortamı oluşturmak amacıyla yararlanılmaktadır. Ayrıca bu karikatürlerden derste “bir etkinliğe giriş yaparken ya da grup içinde gerçekleştirilen tartışmalarda öğrencileri düşüncelerini nedenleriyle birlikte açıklamaya teşvik ederken de faydalanılmaktadır. Bununla birlikte derste öğretmen tarafından başlatılan bir konuşma sırasında ya da tüm sınıfın görüşlerini paylaşmasını sağlayacak bir etkinlik yapılmak istendiğinde de kavram karikatürlerinden yararlanılmaktadır. Üstelik bu karikatürler, öğrencilerin düşüncelerini ve bilgi birikimlerini incelemeyi sağlayacak verileri toplamak amacıyla da kullanılmaktadır” (Keogh ve Naylor, 1999). Fakat bu karikatürlerin kullanım alanları, sanıldığından çok daha fazladır.

Bu kullanım alanları arasında ise (Keogh ve Naylor, 1999: 441- 442);

- *Ödev materyali;*
- *Tartışma ve genişletme materyali;*
- *İkinci dil olarak İngilizce öğretimine yardım etmek;*
- *Öğrencilerin bilimsel düşünce biçimini geliştirmek için araştırma materyali;*
- *Ders sonunda konuyu özetlemek;*
- *Ödevleri daha ilginç hâle getirmek;*

- *Çocukların kendi fikirlerini konuşma baloncuklar halinde paylaşmasını sağlamak;*
- *Öğrencilerin karikatür çizerek kendi düşüncelerini özetlemek;*
- *Öğrencilerin boşlukları doldurarak kendilerini ifade etmesini sağlamak;*
- *Bilimin doğasında farklı alternatiflerin olduğunu anlatmak;*
- *Öğrencilerin daha fazla soru sormasını sağlamak;*
- *Bilimsel ortamda interaktif materyalleri tartışmak;*
- *Bilimin anlaşılmasına yardımcı olmak, vb.leri bulunur.*

Öğretmenler, kavram karikatürlerinin yukarıda belirtilen kullanım alanlarının çeşitliliğini göz önünde bulundurarak kavram karikatürleriyle ilgili farklı etkinlikler planlayıp bu kullanım alanlarını, daha da genişletebilirler. Bu alanları genişletmek ve kavram karikatürlerin kullanılabilirliğini artırmak eğitimcilerin elindedir.

2.5.3.5. Kavram Karikatürlerinin Hazırlanması

Öğretmenler için öğrencilerin soyut ve anlaşılması zor olan konulara dikkatlerini çekmek, kimi zaman güç olabilmektedir. Bu konularda öğrenciler de kendilerini rahat ifade etmekten çekindikleri için öğretmenler de öğrencilerin konu ile ilgili yanılgılarını rahatça görememektedir. Bu noktada kavram karikatürleri öğretmenlere; öğrencilerin kavrayamadıkları noktaları gösteren, konu ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkaran yahut öğrenciler arasındaki anlayış farklılıkları hakkında ipucu veren bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (bk. Demir, 2008; Özyılmaz-Akanmca, Ellez ve Hamurcu, 2009; Akkaya, 2011; İzgi ve Başar, 2015; Yin ve Fitzgerald, 2017).

Kavram karikatürlerini hazırlamak için ilk önce konuyu tespit etmek gerekir. Konu ile ilgili farklı kavramlar ve görüşler araştırıldıktan sonra karikatürlerdeki karakterlerin farklı bakış açılarını dile getirdikleri senaryolar oluşturulmalıdır (Anderson, 2011; akt. Güngör, 2015). Kavram karikatürleri hazırlanırken günlük hayatta öğrencilerin karşılarına çıkabilecek durumlardan faydalanmaya özen gösterilmeli (Ceylan, 2015) ve hazırlanan kavram karikatürleri öğretim hedeflerine ve programda belirtilen kazanımlara uygun olmalıdır (Yamık, 2015). Öte yandan, kavram karikatürleri hazırlanırken öğrencilerin yaşları, zevkleri, ilgileri ve potansiyelleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle öğrencilerin potansiyeline uygun olarak

hazırlanan kavram karikatürleri, onların yanlış cevap verebilme olasılığından dolayı hissettikleri korkuları en aza indirecek ve öğrenciler dersten daha çok zevk alarak derse daha çok katılacaklardır. Nitekim yapılan araştırmalar, bunu desteklemektedir. Amacına uygun yöntemlerle yapılan kavram karikatürleri destekli öğretim, kavramsal anlamayı kolaylaştırırken (bk. Taşkın Gültekin, 2013; Meriç, 2014) öğrencilerin dersten keyif alarak ve eğlenerek öğrenmesini sağlamaktadır (bk. Akkaya, 2011; İnel, Balım ve Evrekli, 2009; Akben, 2018; Güngör, 2018; Sayın, 2015). Ayrıca öğrencilerin derse olan ilgilerini de artıran karikatür destekli öğretim, öğrencilerin tutumlarını da etkileyerek aktif katılımı teşvik etmektedir (Koçoğlu, 2012; Jamal, İbrahim ve Surif, 2019).

Öğretim araçlarından biri olan kavram karikatürleri, genellikle eğitimciler tarafından tasarlanırlar da öğrencilere de kendi kavram karikatürlerini oluşturmaları için yönlendirmeler yapmak, fırsatlar sunmak gerekir. Çünkü kendi karikatürünü tasarlayan öğrencilerin öz güvenleri ve derse karşı ilgileri daha da artmaktadır (bk. Güney Mürsel, 2009; Akkaya, 2011; Çiçek, 2011; Göksu, 2014).

Alan yazındaki kimi araştırmacılar çalışmalarındaki kavram karikatürlerini kendileri çizerken (bk. Sayın, 2015; Güngör, 2018) kimileri çalışmasında kullanacağı karikatürler için bir karikatüristten (bk. Güney Mürsel, 2009) ya da grafikerden (bk. Demirci, 2013) yardım almıştır. Kimi hazır görsellerden ve karikatürlerden üzerinde düzenlemeler yaparak yararlanırken (bk. Özyılmaz Akamca, 2008; Palaz, 2010; Akkaya, 2011; Çetin, 2012; Koçoğlu, 2012; Meriç, 2014, Ceylan, 2015) kimi teknolojinin getirilerinden faydalanarak karikatürlerini çizebileceği özel bir uygulama kullanmıştır (bk. Gümüş, 2017).

Özer'in (2007) de belirttiği üzere, “derslerde karikatür farklı noktalarda kullanılabilir önemli potansiyeli olan bir araçtır. Fakat karikatür çizmenin, ön hazırlık ve beceri gerektirmesi karikatür aracını eğitimcilerin tercihleri arasından çıkarabilmektedir.” Karikatür çizmek için her zaman bir karikatüriste ya da grafikere ulaşmak kolay olmayacaktır ya da her seferinde yeniden çizmek bir eğitimci için çokça zaman ve uğraşı gerektirecektir. Alsaç (1994), “Türkiye’de Karikatür, Çizgiroman ve Çizgi Film” adlı eserinde “karikatürün gazete, dergi, kitap, afiş, posta kartı gibi basılı yayım araçlarına bağlı bir sanat olduğunu ancak bilgisayar ve uzaktan iletişim

tekniklerindeki ilerlemelerin gazete ve dergileri değiştirmesiyle karikatürün üretim ve yayımlanış biçimini ve çizim tekniklerini değiştirerek etkileyeceğini” ifade etmiştir. Nitekim öyle de olmuştur. Günümüzde karikatür, kişisel beceri ve çok fazla ön hazırlık gerektirmeden Web 2.0 teknolojisinin sunduğu araçlarla kolaylıkla çizilebilir hâle gelmiştir.

2.6. Web 2.0 Teknolojisi

Web 2.0 terimini ilk kez Darcy DiNucci, 1999 yılında “Fragmented Future” adlı makalesinde kullanmıştır (DiNucci, 1999). Bu terim, daha sonra O'Reilly Media ve MediaLive International adlı iki şirket tarafından Ekim 2004'te San Francisco'da düzenlenen konferansta yapılan beyin fırtınası sonucunda onaylanmış ve “Web 2.0” popüler hâle gelmiş bir isim olmuştur (O'Reilly, 2005).

Web 2.0, “yeni” iş birlikçi internet uygulamalarını tanımlayan bir terimdir (Sendall, Ceccucci ve Peslak, 2008). Web 2.0 kullanıcılarının oluşturulan içeriğe katkıda bulunmasını sağlayan, özgürce hareket etmelerini destekleyen, kullanımı kolay platformlardır (Genç, 2010). Web 2.0, durağan internet sayfalarından daha çok fonksiyona sahip uygulamaların olduğu sayfaların kullanıcılara sunulmasına imkân tanıyan bir ortama geçişi de ifade etmektedir.

Web 1.0, bilgi vermeye odaklıdır. Kullanıcılar Web 1.0 teknolojisinde sadece sunulan bilgiye ulaşmaktadır. Bu bilgilerin üzerinde herhangi bir değişiklik yapmak mümkün değildir çünkü buradaki verilerin kontrolü, sayfa yöneticilerinin elindedir. Web 1.0 teknolojisinde kullanıcılar, sadece üretilen içeriklere ulaşabilen ve bu içerikleri okuyabilen konumdayken Web 2.0 teknolojiyle birlikte artık sadece hazırlanan içeriğe ulaşabilen bireyler olmaktan çıkmışlar ve kendi içeriklerini üretebilecekleri, geliştirebilecekleri, paylaşabilecekleri bir ortama kavuşmuşlardır. Çünkü “Web 2.0, sunum ve katılım odaklıdır” (Rosen ve Nelson, 2008).

Web 2.0, kullanıcılarına erişim kolaylığı sağlamakta; bireyleri katkıda bulunmaya yönlendirerek iletişimi desteklemektedir. Çoğu ücretsiz olan bu uygulamalar, bilgisayar olmadan bilgisayarlardaki programların yaptığı çoğu işi kolayca yapabilmektedir.

Web 2.0'nin bir sonraki aşaması olan ve "Anlamsal Web" olarak adlandırılan Web 3.0 teknolojisinde ise, çeşitli web siteleri üzerinden bireylerle ilgili kişisel özelliklere, zevklere, ilgi alanlarına ulaşılması ve bu alanlara uygun içeriklerin yapay zeka teknolojisi ile sunulması söz konusudur.

2.6.1. Web 2.0 Araçları ve Eğitimde Kullanımı

Bugün insanlar, dijital araçların ve nesnelerin bulunduğu dijital bir toplumda yaşamaktadır (Martin ve Grudziecki, 2006). Günlük hayatta interaktif öğrenme ortamlarının (e-kitap, yayın, video, sosyal ağlar, bulut bilişim hizmetleri ve diğer mobil aletler) benimsenerek kullanılması ile birlikte bireysel yenilikçi öğrenme imkânları da oluşmuş ve tüm dünya da buna ayak uydurmaya başlamıştır (Lim ve Churchill, 2016).

Teknolojinin günümüz toplumunu etkilemesiyle birlikte öğrencilerin de dijital teknolojileri deneyimleme (bilgisayar, elektronik tahta, GPS vb.) ihtiyacı artmıştır. Öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerisi ile birlikte araştırmaları, organize olmaları, değerlendirmeleri ve iletişim şekilleri de değişmiştir. Dolayısıyla 21. yüzyıl öğretmenlerinin, öğrencilerini geleneksel sınıfların dışında teknoloji açısından zengin sınıflar içinde bir araya getirmeleri ve onlara mobil teknolojiler konusunda rehberlik etmeleri büyük önem taşımaktadır (Aubusson, Schuck ve Burden, 2009; Larson ve Miller, 2012). Prensky'nin (2001) da ifade ettiği gibi "çağımızın dijital yerlileri geleneksel öğrenme yaklaşımına epey uzaktır." Bu sebeple bugünün öğretmenleri, 21. yüzyıl öğrencisinin karakterine uygun bir eğitim yaklaşımına sahip olmak zorundadır. Çünkü 21. yüzyıl neslinin düşünce yapısı, önceki nesillerle karşılaştırıldığında tamamen farklılık göstermektedir.

Dijital yerli öğrenenlerin özelliklerine yönelik olarak Web 2.0 araçları; öğrencilerin kendi projelerini ve ürünlerini oluşturmaları ve paylaşmaları için kullanabilecekleri, kolay kullanımı olan ve genellikle ücretsiz olarak sunulan dijital uygulamalardır. Bu araçlar öğrencilere; etkileşimli, çok amaçlı ve ilgi çekici bir ortam sunup onların derse karşı ilgi ve tutumunu değiştirerek katılımını artıran ve akranlarıyla iş birliği yapmalarına olanak vererek onları grup çalışmalarını yapmaya teşvik eden platformlardır.

İçerik çeşitliliği, düzenleme ve güncelleme olanağı, aktif katılıma imkân tanıma, indirme gerektirmeme (mobil uygulamalar hariç) gibi pek çok özelliği kullanıcılarına sunan Web 2.0 araçlarının sayısı ve özellikleri gün geçtikçe de artmaktadır. Web 2.0 araçlarının temel sınıflandırılması ise şu şekildedir:

Tablo 3 : Web 2.0 Araçlarının Temel Sınıflandırılması

| | | |
|--------------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Animasyon Araçları | Kodlama Araçları | Sınıf Yönetim Araçları |
| Anket Araçları | Logo Tasarım Araçları | Sunum Araçları |
| Depolama ve Dosyalama Araçları | Müzik ve Ses Araçları | Takım ve Grup Oluşturma Araçları |
| Dijital Pano Araçları | Oyun Geliştirme Araçları | Takvim, Çizelge Uygulamaları |
| Elektronik Kitap Araçları | Sosyal Paylaşım Siteleri | Metin ve Yazarlık Araçları |
| Fotoğraf ve Resim Araçları | Poster ve Afiş Araçları | Video Konferans Araçları |
| Harita Araçları | Sanal Gerçeklik Araçları | Video Araçları |
| Karikatür ve Çizim Araçları | Test ve Sınav Araçları | Web Geliştirme Araçları |

(Kaynak: Altıok, Yükseltürk ve Üçgül, 2017: 2)

“Öğretici teknolojilerin okullarda kullanılmaya başlaması ile birlikte öğretmenlerin ve eğitim uzmanlarının da bu konuda odak noktasını değiştirmesi önemli hâle gelmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine daha fazla olanak sunması için kendilerini de eğitim teknolojileri alanında geliştirmeleri” (Robin, 2008: 221), günümüz öğrencisine hitap eden Web 2.0 araçlarını kullanmayı bilmeleri ve bu araçların derslerde ve ders dışındaki sınıf faaliyetlerinde kullanılabilirliği ile ilgili çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Örneğin, Web 2.0 araçlarını kullanarak öğretmenler şunları yapabilir:

- Sanal sınıflar (Google Classroom, Edmodo, ClassDojo, Seesaw, Teams, Wizer gibi) oluşturabilir. Çalışma sayfaları göndererek öğrencilerini buradan ödevlendirebilir, ödevlerle ilgili hatırlatmalar yapabilir, öğrencilerin hazırladıkları ödevleri sanal sınıf ortamında sunmalarına imkân tanıyarak onların kişisel

gelişimine katkıda bulunabilir, ayrıca bu sınıf üzerinden velilerle de iletişime geçebilir.

- Sınıflarına özel blog sayfaları (Google Sites, Blogger, WordPress gibi) açabilir. Örneğin blog sayfalarında her öğrenci için ayrı bir alan oluşturarak onların ürünlerini sergilemelerine fırsat verebilir, ders tekrarları için videolar ekleyebilir, anket oluşturarak öğrenci görüşlerini alabilir, bir kitabın içeriğinden bahsederek tanıtımını yapabilir ve okuyanların yorumlaması için bu alanın altına yorum ve değerlendirme alanı ekleyebilir.
- Sınıf içinde kullanılabilecek oyunlar hazırlayabilir ve bu oyunlarla derste eğlenceli bir ortam oluşturabilir. Kelime öğretimi, konu tekrarı gibi konularda ya da herhangi bir öğrencinin seçiminde zorluk çekildiği durumlarda bu oyunlardan (Flucky, LearningApps, Crossword Labs, Wordwall, Educandy gibi) yararlanabilir.
- Okul panolarında, sınıf içinde ve sanal ortamda kullanmak için ya da yapılacak olan herhangi bir programla ilgili ön bilgilendirme yapmak için farklı boyutlarda ve stillerde uygulamalar üzerinden (Padlet, Postermiywall, Canva gibi) kolayca posterler hazırlayabilir. Hatta sanal ortamda kullanmak için hazırlanan bu posterlere diğer posterlerden farklı olarak videolar ve linkler ekleyerek bu posterleri ilgi çekici hâle getirebilir.
- Derse giriş aşamasında konuya dikkat çekmek için, ders esnasında konuyu pekiştirmek için, ders sonunda da bir değerlendirme yapmak için, öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirmek ve dersi daha etkili hâle getirmek için çizgi roman ve animasyon (Animaker, Cartoon Maker, Mjoc2, Toontastic 3D gibi) hazırlayabilir.
- Dersin herhangi bir aşamasında ya da herhangi bir günün belirlenen bir saat diliminde öğrencilerin bilgilerini denetlemek ve çeşitli verilere ulaşmak için çevrim içi sınavlar (Kahoot, Quizlet, Socrative, Quizizz, Zipgrade, Go Formative gibi) düzenleyebilir.
- Kavramlar ve aralarındaki ilişkileri görsel olarak göstermek, bu ilişkiler arasındaki bağlantıları açıklamak, alt konular hakkında bilgi vermek için zihin haritaları (Bubbl.us, Mind 42 gibi) yapabilir.

- Öğrencilerin derse karşı dikkatini toplamak ve konuyu özetlemek gibi amaçlarla görsel destekli, grafikli, ses efektli, video bağlantılı etkili sunumlar (Slideshare, Prezi, Powtoon gibi) oluşturabilir.
- Öğrencilerin derse karşı güdülemek ve başarıları desteklenmek amacıyla sembolik sertifika ya da etiketlerden (Certificatemagic, Senteacher gibi) yararlanabilir.
- Çeşitli görselleri, fotoğrafları, ses kayıtlarını, fonları kullanarak konu anlatım videoları (Fantashow, Animoto gibi) oluşturabilir; daha sonra oluşturduğu videoları kaydederek yaygın olarak kullanılan “Youtube” gibi araçlarda paylaşabilir.
- Öğrencilerin kelime dağarcığını artırmak, kavram yanlışlarını belirlemek, bir konuda farkındalık oluşturmalarını sağlamak, konuya dikkatlerini çekmek, ders streslerini azaltmak, hayal dünyalarını geliştirmek gibi pek çok amaçla karikatürler (Toondoo, Bitstrips, Momentcam, Pixton, Make Beliefs Comix, Witty Comics, Storyboard That gibi) hazırlayabilir.
- Öğrencilerin bireysel proje ödevleri ya da ortak çalışmalarını için sanal bir dergi ve kitap (Canva, Calameo, Bookcreator, Joomag, Madmagz, Storyjumper gibi) oluşturmalarına destek olabilir.
- Öğrencilerin projelerini sunabilecekleri sanal sergi ya da müze oluşturabilir (Emaze, Artsteps gibi).
- Yüz yüze öğretimin mümkün olmadığı dönemlerde ya da ders takviyesi için canlı ders (Zoom, Microsoft Teams, Adobe Connect, Webex, Bigbluebutton gibi) yapabilir.

Web 2.0 araçlarının öğrenciler tarafından kullanılmasının da öğrencilere pek çok yararı olacaktır. Web 2.0 araçları öğrencilerin,

- Yeteneklerini keşfederek geliştirmeye çalışan bireyler olmalarını teşvik edecektir.
- Kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda düşüncelerini daha iyi ifade etmelerini sağlayacaktır.
- Hem bireysel hem de iş birliği yaparak içerik üretmelerine imkân tanıyacaktır.
- Derse katılımlarını artırarak öz güvenlerini geliştirecektir.
- Öğrendiklerini ve ürettiklerini daha büyük bir kitle ile paylaşmaları için fırsatlar sunacaktır.

2.6.2. Web 2.0 Aracı Olarak Toondoo

Toondoo, çevrim içi bir karikatür oluşturma uygulamasıdır. Kullanıcı isterse programın hazır karakterlerini ve şablonlarını kullanarak karikatür oluşturabilir isterse de hazır karakterler kullanmak yerine kendi karikatür karakterleri oluşturarak hazırladığı karikatürlerde bu karakterleri kullanabilir.

Karikatürler hazırlanırken uygulamadaki mevcut karakterlerden, arka planlardan, araç ve eşyalardan, konuşma balonlarından sürükleme yaparak karikatür oluşturma sayfasına yerleştirilebilir, hazırlanan karikatürler uygulamadaki hesaba kaydedilebilir. Sonrasında bu karikatürler bir araya getirilerek dijital bir hikâye kitabı oluşturulabilir. Ayrıca kullanıcı karikatürlerini uygulama ortamında herkes tarafından görünebilir hâle getirerek diğer kullanıcıların beğenisine sunabilir ya da sosyal medya ortamlarında paylaşılabilir. Uygulamanın açılış ekranı Şekil 5'teki gibidir.

Şekil 5: Toondoo Uygulamasının Açılış Ekranı

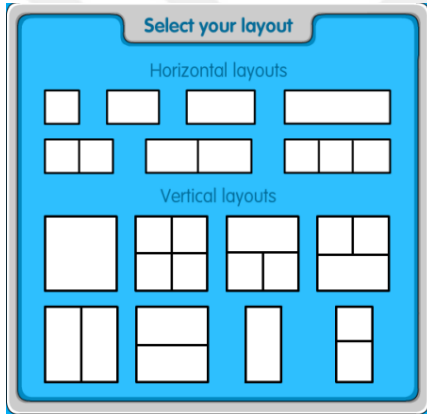


Toondoo, üyelik gerektirmektedir. Kullanıcı ister ücretli isterse de ücretsiz olarak uygulamadan faydalanabilir. Üyelik işlemleri tamamlandıktan sonra karikatür oluşturmak için Şekil 6'daki "Toons" menüsünden "Create Toon" sekmesi seçilerek karikatür düzenini belirleme ekranına geçilir. Karikatür düzenini belirleme ekranı da Şekil 7'deki gibidir. Karikatür oluşturmak için yatay ve dikey bir düzenlerden biri seçildikten sonra karikatür oluşturma ekranı açılır.

Şekil 6: Toondoo Uygulamasının Menüleri



Şekil 7: Karikatür Düzenini Belirleme Ekranı



Karikatür oluşturma ekranı, Şekil 8'deki gibidir. Kullanıcı tarafından seçilen yatay ve dikey düzene göre menülerin yerleri üstte ve sol tarafta olacak şekilde değişiklik gösterse de uygulamanın menüleri ve araçları aynıdır.

Şekil 8: Karikatür Oluşturma Ekranı



Karikatür oluşturma ekranının ana sekmelerinin olduğu menü Şekil 9'daki gibidir. Buradaki sekmelerden hazır karakterler, arka planlar, nesnelere, konuşma balonları, farklı tarzda nesne ve arka planlar, kişisel galeriden karikatür karakterleri eklenebilir.

Şekil 9: Karikatür Oluşturma Ekranının Ana Sekmeleri



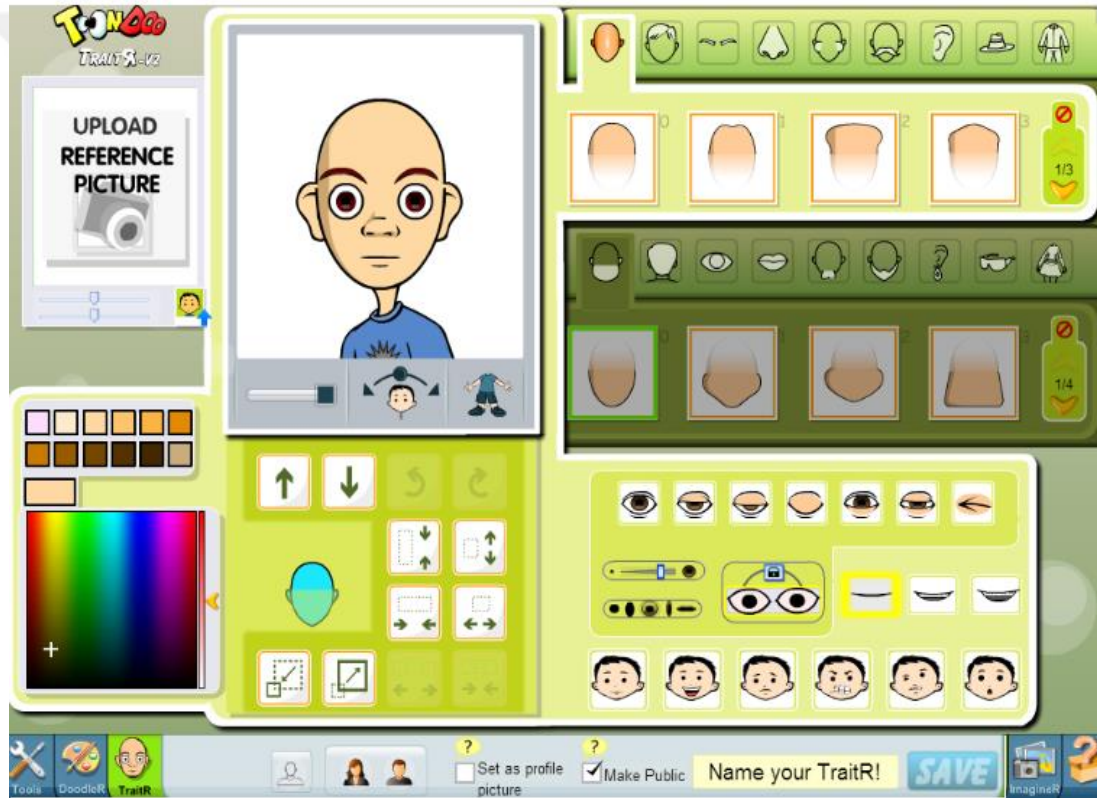
Karikatür oluşturma ekranının alt sekmelerinin olduğu menü ise karikatüre eklenen karakter, nesne ve arka planların özellikleri üzerinde oynamanın yapılabileceği bir menüdür. Karikatür oluşturma ekranının alt sekmeleri Şekil 10'daki gibidir. Ayrıca Toondoo'nun "DoodleR", "TraitR", "ImagineR" gibi özellikleri de bu menüdedir.

Şekil 10: Karikatür Oluşturma Ekranının Alt Sekmeleri



Toondoo uygulamasında karakter çizmek için “TraitR” özelliğinden yararlanılır. “TraitR” özelliğinin karakter çizme bölümü Şekil 11’deki gibidir. Açılan bu bölümde kişi, kendi isteğine uygun olarak uygulama tarafından hazır olarak verilen karakterin yüz hattı üzerinde ve vücut hareketlerinde oynamalar yapabilir. Kullanıcı, belirlediği cinsiyete uygun olarak yüz, saç, kaş, burun, yanak, göz, dudak, bıyık ve sakal, kulak, çene, şapka, kıyafet, küpe, gözlük ekleyebilir; eklediği bu özelliklerin renkleri, şekilleri, duruşları üzerinde oynama yapabilir; oluşturduğu karakterin yüzüne üzgün, sinirli, şaşkın, mutlu gibi ifadeler katabilir.

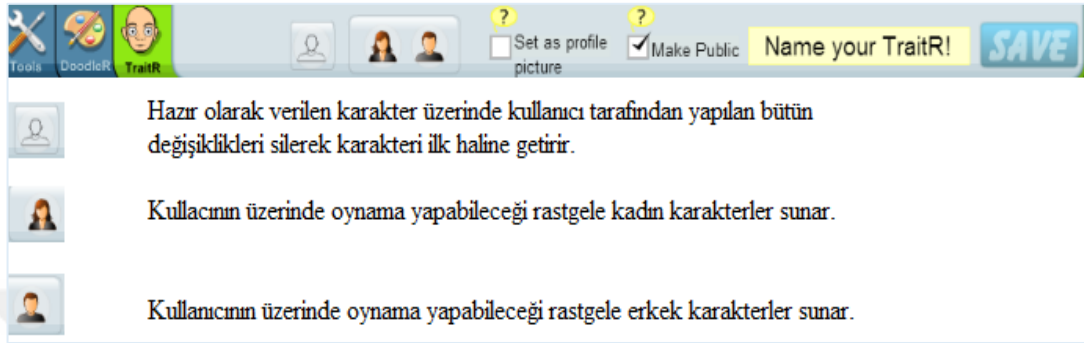
Şekil 11: “TraitR” Özelliğinin Karakter Çizme Bölümü



“TraitR” özelliğinin karakter çizme bölümünde bulunan alt kısımdaki araçlardan yararlanarak kullanıcı, yaptığı değişiklikleri ilk haline getirebilir. Rastgele sunulan kadın ve erkek karakterler üzerinde de oynama yapabilir. Hazırladığı karakteri, “Set as profile picture” bölümünden profil resmi yaparak “Make Public” kısmından paylaşabilir; “Name your TraitR!” la karakterine isim verip “Save” ile kaydedebilir.

Hazırlanan karakterlere “MyGallery ve My TraitRs” bölümünden ulaşılabilir. Bu kayıtlar üzerinde daha sonra yeniden düzenleme yapılabilir. “TraitR” özelliğinin karakter çizme bölümündeki alt araçlar da Şekil 12’deki gibidir.

Şekil 12: “TraitR” Özelliğinin Karakter Çizme Bölümündeki Alt Araçları



Kavram karikatürü çizmek; kullanıcıya geniş bir karakter ve araç olanağı sunarak resim çizme kabiliyeti gerektirmeyen “Toondoo” uygulamasında oldukça kolaydır. Karikatür çizme bölümü Şekil 13’teki gibidir.

Şekil 13: Karikatür Çizme Bölümü



2.6.2.1. Toondoo Uygulamasının Türkçe Öğretiminde Kullanılabilirliği

Teknolojinin her alanda etkin bir şekilde kullanıldığı günümüzde, öğrenme ve öğretme sürecinde de mümkün merteye teknolojilerin imkânlarından yararlanılması gerekmektedir. Teknolojilerin getirilerinden faydalanmak, öğretim yöntemlerini zenginleştirerek öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunacaktır (MEB, 2019). Bu yüzyılda eğitimcilere düşen vazife, eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasında etkili olacak ve 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandıracak araç, gereç ve yöntemlerle öğrencileri kaynaştırmaktır.

Bugünün öğrencilerinden; bilginin nasıl öğrenildiğini, içeriğinin nasıl oluşturulduğunu, gerçek hayatta nerelerde kullanıldığını keşfetmeleri beklenir. Aynı zamanda onlardan eleştirel düşünceleri, akranlarıyla iş birliği içinde hareket etmeleri, teknoloji- bilgi ve medya okuryazarlığı gibi becerilere sahip olmaları da istenir. Prensky'nin (2001) de ifade ettiği gibi 21. yüzyılın öğrencileri, geçmiş dönemlerdeki öğrencilerden oldukça farklıdır. Onlar artık eğitim sisteminin bir şeyi öğretmek için tasarladığı kişiler değil, teknolojiye uyum sağlama konusunda son derece başarılı ve yetenekli olan dijital yerlilerdir. Bu sebeple eğitim faaliyetlerinin bugünün öğrencilerinin özellikleri düşünülerek planlanması gerekmektedir.

Dijital yerli öğrenenler, bilgiye kolay ve hızlı yollardan ulaşmayı tercih ettiklerinden herhangi bir metnin tümünü okumak onlar için çok zahmetli bir iştir. Bu sebeple okurken bazı önemli gördükleri yerlere odaklanırlar. Onlar öğrenirken çok çaba harcamak istemezler, az telaşla ilgilerini çekecek bir platformda keşfederek öğrenmeyi dilerler (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011).

Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) dijital yerli öğrenenlerin özelliklerine uygun olacak şekilde düzenlemeler yapılmış, eğitim sistemimizin bazı "yetkinlikler"e sahip bireyler yetiştirmeyi amaçladığı ifade edilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin, gerek ulusal gerekse uluslararası seviyede gereksinim hissedecekleri bazı yetkinlikler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir (MEB, 2019). Türkçe öğretmenlerinin, TYÇ'de belirtilen ana dilde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma, girişimcilik ve kültürel farkındalık gibi yetkinlikleri arttıracak çalışmaları yapmaları, teknolojideki gelişmelerden yararlanarak Web 2.0

araçlarını derslerine uygun olacak şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu noktada Türkçe derslerinde göze hitap eden, akılda kalan, tebessüm ettiren, dikkat çeken, hoşagiden niteliklere sahip karikatür ve çizgi roman çizme aracı olan “Toondoo” ve benzeri Web 2.0 araçlardan yararlanmakta fayda vardır.

Web 2.0 aracı olarak Toondoo, kullanıcıya aktif bir sınıf ortamı için farklı olanaklar sunmaktadır. Öğretmen, bu uygulama ile Türkçe dersi için boşluk doldurmalı çalışma yaprağı, hikâye kitabı, çizgi roman ve hazırladıklarını sergileyebilecekleri bir sınıf panosu oluşturabilir; öğrencileri uygulama üzerinden ödevlendirerek onların hayal dünyalarını ortaya çıkaran özgür ve verimli bir çalışma ortamıyla tanıştırmaktadır.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin kolaylıkla kullanabileceği Toondoo ve benzer uygulamalar sayesinde Türkçe dersleri daha zevkli ve etkili hâle gelecektir. Özellikle sözcükte anlam, cümlede anlam, yazım kuralları, noktalama işaretleri, dil bilgisi gibi farklı pek çok konuda kavram karikatürü destekli görsel bir öğretimin yapılması, öğrencilerin kavram yanlışlarını gidererek kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmelerine imkân tanıyacaktır.

2.7. Mobil Öğrenme

2.7.1. Mobil Öğrenmenin Tanımı ve Önemi

21. yüzyılda teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler, insan hayatını doğrudan etkilemiştir. Özellikle mobil teknolojideki ilerlemelerden dolayı iş yerlerinde, okulda, evde, bankalarda ve hayatın hemen hemen her alanında kullanılan bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar insan için önemli bir “parça” hâline gelmiştir. Mobil cihazlarla ve uygulamalarla iş, iletişim, alışveriş, eğlence, eğitim gibi birçok farklı iş ve işlemin aynı anda yapılabilmesi, bu araçların kısa süreli bir eksikliğini bile bireye hemen hissettirmektedir.

Günümüzde mobil cihaz, internet ve sosyal medya kullanımı gittikçe artmaktadır; bugün yaklaşık olarak 5,19 milyar kişi mobil cihaz kullanırken 4,5 milyar insan internet kullanmaktadır; sosyal medya kullanıcıları ise 3,8 milyarı geçmektedir (We Are Social, 2020). Facebook, Youtube, WhatsApp, Facebook Messenger,

Weixin/ WeChat, Instagram da sırasıyla en çok kullanılan sosyal ağlar durumundadır (Statista, 2020a).

Akıllı telefonlar artık sadece bir iletişim aracı olarak kullanılmamaktadır. Telefonlar, uygulamalar sayesinde aynı zamanda bir eğitim aracı olarak da kullanılabilir hâle gelmiştir. 25 Nisan 2020’de yapılan güncellemeye göre Google Play’de 2.879.517 android uygulaması vardır ve bunun 257.472’sini eğitimle ilgili uygulamalar oluşturmaktadır yani toplam uygulama sayısının %8.94’ünü eğitim uygulamaları oluşturmaktadır (Appbrain, 2020). 2020 yılının ilk çeyreği itibarıyla Apple App Store’da ise 1.847.000 uygulama bulunmaktadır (Statista, 2020b). Mobil teknolojilerin günlük yaşamın her alanında yoğun olarak kullanılması sonucu, mobil öğrenme içeriklerinin sayısı ve çeşitliliği de sürekli artmaktadır. Mobil öğrenme ortamları ile öğrencilerin bilgiye erişimi kolaylaştırırken bu ortamlar sayesinde teknolojilerin eğitim amaçlı kullanılmasına katkıda bulunmaktadır (Demir ve Akpınar, 2016). Kasım 2019’daki mevcut Apple App Store uygulamalarının kategorilere göre dağılımına da bakıldığında eğitim ile ilgili uygulamaların toplam uygulama sayısının %8.68’ini oluşturduğu görülmektedir (Statista, 2020c).

Mobil araçların kullanıcıları tarafından kolayca taşınabilmesi, bilgiye istenilen zaman ve durumda çabucak ulaşmayı sağlaması, içindeki uygulamalar ile kullanıcıya eğitici ortamlar oluşturması, sosyal etkileşime ve iletişime imkân tanınması, yeni bir öğrenme türü olarak “mobil öğrenme” kavramını meydana getirmiştir. Mobil öğrenme, 21. yüzyılda öğretme ve öğrenme sürecini kolaylaştıran “yükselen bir eğilim olarak popülerlik kazanmakta” (Lahiri ve Moseley, 2012), “çok disiplinli bir çalışma alanı” (Özdamar Keskin, 2011) hâline gelmektedir.

Bugünün öğrencileri, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm düzeylerde teknolojinin sunduğu araç ve gereçlerden -özellikle de mobil cihazlardan ve uygulamalardan- aktif olarak yararlanarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini devam ettirmektedir. Mobil cihazlar yaygınlaştıkça da birçok araştırmacı ve uygulayıcı teknolojiyi öğretim ve öğrenme ortamlarına dâhil etmektedir (Park, 2011; Zengin vd., 2018). “Bu mobil teknolojiler, kişiselleştirilmiş bağlamsal öğrenme deneyimleri sağlayarak uzaktan öğretme ve öğrenmeye önemli katkılar yapmış” (Brown ve Mbatı, 2015: 129); bunun sonucunda da “öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli

eđitime, ezberci eđitimden dűşünen, yorumlayan, sonuç çıkaran öđrenmeye, yűz yűze eđitimden m-eđitime geçiř” (Sűnmez, 2018: 7) bařlamıřtır.

Peters’e (2007) gűre mobil öđrenme, e-öđrenmenin altındaki bir kűme olarak gűrűlebilir. Ancak mobil öđrenmenin “e-öđrenimin bir sonraki ařamalı adımı mı yoksa sadece e-öđrenimle bűtűnleřen geliřmiř bir araç mı olduđu konusunda çok fazla tartıřma vardır. Ancak her iki durumda da mobil öđrenme, uzaktan öđrenmenin yeni ve benzersiz bir bileřenidir” (Caudill, 2007) ve aralarındaki uyum önemli bir potansiyele sahiptir (Traxler, 2007).

Traxler’e (2005) gűre insanlar, hareket halindeyken öđrenmenin dođasını tanımlamak için çeřitli kelimeler (dođal, özel, tařınabilir, konumlandırılmıř, gayri resmi, ısırik bűyűklűgűnde/hap gibi kűűk içerik, hafif, bađlı, kiřiselleřtirilmıř, etkileřimli) kullanırlar. İřte bu özelliklerin birçođu, mobil öđrenmeyi e-öđrenmeden ayıran řeyin zűnű oluřturmaktadır. Traxler (2009), mobil öđrenmenin sadece "mobil" ve "đrenme" kavramlarının birleřimi olmadıđını; her zaman dolaylı olarak “mobil e-öđrenme” anlamına geldiđini, tarihi ve geliřimi itibariyle hem “geleneksel” e-öđrenmenin devamı hem de bu “geleneksel” e-öđrenmeye ve onun algılanan yetersizliklerine ve sınırlamalarına bir tepki olarak anlařılması gerektiđini vurgulamaktadır.

Birçok akademisyen ve araştırmacı mobil öğrenmeyi tanımlamaya çalışmıştır, ancak alan “hűlű değiştiği” (Crompton, 2014), “olgunlaşmadığı” (Traxler, 2007; Crompton, 2014; Brown ve Mbatı, 2015) “karmaşık ve çok yűnlű” (Gregson ve Jordaan, 2009) olduğu için birçok farklı tanım ortaya çıkmıştır. Parsons ve Ryu (2006; akt. Caudill, 2007) mobil öğrenmeyi, “genel olarak mobil bilgi işlem cihazlarını kullanan öğrencilere öğrenme içeriği dağıtma” olarak tanımlarken Kukulska-Hulme ve Shield (2007: 3), “elde taşınır cihazlarla aracılık edilen ve her zaman, her yerde kullanılabilen öğrenme” ve Crompton (2014: 8) da “kişisel elektronik cihazları kullanarak sosyal ve içerik etkileşimleri yoluyla çoklu bağlamalarda öğrenme” olarak tanımlamaktadır. Traxler (2005) de başlarda mobil öğrenmeyi tanımlarken mobil öğrenmenin taşınabilir cihazlarla gerçekleştirildiğine vurgu yapan bir tanım ortaya koysa da daha sonra bu tanımın yetersiz olduğunu gűrműřtűr. Mobil đrenme kavramının yalnızca “taşınabilen e-öğrenme” olarak tanımlanmasının doğru

olmadığını, öğrenmeye öğrencilerin ve kullanıcıların bakış açılarıyla bakıldığında mobil öğrenmenin tanımının daha açık hâle geleceğini ifade etmektedir. “Cep telefonları, PDA'lar, ultra mobil PC'ler ve kişisel medya oynatıcılar gibi taşınabilir cihazlarla öğrenme, olarak basit bir şekilde tanımlanan” (Kukulka-Hulme, Traxler ve Pettit, 2007: 52) mobil öğrenme ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, “erken ve bariz tanımların, mobil teknolojilere odaklandığı” (Traxler, 2016: 4); “yeni düşüncelerin öğrenci hareketliliğini” (Sharples, 2006; akt. Kukulka-Hulme ve Shield, 2007: 3) ve “mobil işgücü ile bağlantılı toplum” (Traxler, 2007) gibi kavramları ön plana çıkarttığı görülmektedir. Bu bağlamda Özdamar Keskin (2011: 14) mobil öğrenmeyi, “belirli bir yere bağlı olmadan eğitim içeriğine erişebilmeyi, dinamik olarak üretilen hizmetlerden yararlanmayı ve başkalarıyla iletişimde bulunmayı sağlayan, kullanıcının bireysel olarak gereksinimine anında cevap vererek üretkenliğini ve iş performans verimliliğini artıran ve mobil teknolojiler aracılığıyla gerçekleşen bir öğrenme yöntemi” olarak tanımlamaktadır. Anlaşılan şu ki mobil öğrenme kavramı ile ilgili beklentileri, mobil öğrenmenin evrimi ve geleceği belirleyecektir (Traxler, 2007). Crompton'un (2014: 7) da ifade ettiği gibi “mobil öğrenme (m-öğrenme) nispeten yeni bir öğrenme alanıdır, doğada embriyoniktir, hâlâ form değiştirmekte ve büyümektedir”.

Günümüzde mobil öğrenme çalışmalarında araç olarak “dizüstü bilgisayarlar, ultrabooklar, netbooklar, cep telefonları, akıllı telefonlar, kişisel dijital asistanlar (PDA), taşınabilir MP3 çalarlar, taşınabilir video oynatıcılar, taşınabilir oyun konsolları, taşınabilir harddiskler ve USB bellekler, kişisel tablet bilgisayarlar ve tablet bilgisayarlar” (Şener, 2016: 12) kullanılmaktadır. Bu cihazlar, öğrenmeye yepyeni bir boyut getirmiştir. Öğrenme için ölçmek, analiz etmek, yakalamak, yayınlamak, düzenlemek, değerlendirmek ve iletişim kurmak çok önemlidir. Çağın mobil cihazların çok yönlü olması, mobil öğrenenler için birçok zenginlik sunmaktadır. Bu öğrenme araçlarının zenginliği artık avucunuzun içinde ve parmaklarınızın ucundadır (Brown ve Mbatı, 2015).

Mobil cihazlar evde, okulda, iş yerlerinde, sosyal ve kamusal alanlarda ve daha pek çok yerde günlük hayatın bir parçası olarak kullanılmaktadır (Kukulka-Hulme, 2006). “Mobil cihazların bu denli yaygın kullanımı, geleneksel sınıf anlayışını da

yıkmakta; eğitimi duvarların ötesine taşıyarak öğrenciler için yeni öğrenme ortamları oluşturmaktadır” (Waard, 2014). Mobil cihazlarla birlikte hem öğrenciler hem de öğretmenler daha çok etkinlik paylaşarak daha çok bilgi üretmektedir. Bu da öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrenme yollarına yeni boyutlar eklemektedir (Aubusson vd., 2009).

Bu noktada, günümüz dünyasında bilgiye erişmenin en önemli yollarından biri olan mobil öğrenmenin hem yararlarından hem de sınırlılıklarından bahsetmek de yerinde olacaktır.

2.7.2. Mobil Öğrenmenin Yararları

Öğrenme için birbirinden farklı pek çok fırsatı bir arada sunan mobil öğrenmenin başlıca yararları şunlardır:

- Öğrenme için yeni alanlar oluşturarak öğretmen ve öğrencilerin günlük yaşamlarına ve çalışmalarına katkı sağlar. Hareket halindeyken veya bir grubun üyeleri arasında kendiliğinden iletişimi destekler (Kukulka-Hulme, 2006).
- Öğrencilerin öğrenmelerini özelliklerine ve tercihlerine, zaman ve alan sınırlaması olmaksızın kullanabildikleri araçlara ve uygulamalara göre kişiselleştirmelerine olanak tanır. Böylece öğrenci, kişisel ve otantik öğrenme toplulukları oluşturmak için web tabanlı uygulamalar ve sosyal medyayı kullanarak kendi eğitim etkinliği seçimini oluşturur ve geliştirir (Brown ve Mbatı, 2015).
- Öğrencilerin her zaman, her yerde öğrenme gerçekleştirmelerini mümkün kılar (Kukulka-Hulme ve Shield, 2007; Sayın , 2010; Franklin, 2011; Zervas ve Sampson, 2014; Zengin vd., 2018).
- Öğrencilerin başka faaliyetler yaparken, seyahat ederken veya randevu beklerken gibi boşa gidecek bir zaman dilimine sahip olmaları durumunda ders materyallerini okuyabilmeleri için imkân verir dolayısıyla öğrencilerin zamandan daha etkin bir şekilde faydalanmalarını sağlar (Waycott ve Kukulka-Hulme, 2003).
- Öğrencilerin zorunlu ortamın ötesinde öğrenmeye devam etmelerine; örgün ve yaygın öğrenme arasında bağlantı kurmalarına olanak tanır (Scanlon, 2014; Zervas ve Sampson, 2014).

- Mobil öğrenme uygulamaları, görsel ve işitsel zekâyâ aynı anda hitap ederek zenginleştirilmiş öğrenme içerikleri sunar. Aynı zamanda mobil öğrenme amacıyla oynanan oyunlar ve yapılan uygulamalar öğrencilere sık tekrarlama imkânı sağlayarak iyi bir pekiştirme yaptırır. Dolayısıyla öğrenme bu yolla, etkili bir şekilde gerçekleştirilir (Gülcü, 2015).
- Öğrencilerin, öğretim araçlarına ve öğretmenlerine kolayca ulaşabilmelerini sağlar. Böylece baskıcı olamayan, özgür bir öğrenme ortamını ön plana çıkarır (Yokuş, 2016).

2.7.3. Mobil Öğrenmenin Sınırlılıkları

Her öğretim yönteminde olduğu gibi mobil ortamda yapılan öğretimin de birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan bahsetmek, çözüm üretilmeyi bekleyen kimi noktaların fark edilmesinin sağlanması açısından önemlidir. Mobil öğrenmenin başlıca sınırlılıkları şunlardır:

- Kırsal kesimde kablosuz ağların altyapısının yeterli olmamasından dolayı burada yaşayan öğrencilerin, ses ve verilere erişebilirken video klip gibi kaynak açısından zengin materyalleri indirmekte sıkıntı yaşamaları ve bağlantı kopmalarıyla karşı karşıya gelmeleri (Brown ve Mbatı, 2015; Waard, 2014),
- Öğrencinin evinde akıllı cihaz bulunmaması ya da az sayıda akıllı cihazın bulunması ve bu cihazların ailedeki diğer bireylerle paylaşılması (Brown ve Mbatı, 2015) sonucunda öğrencinin mobil öğrenme etkinliklerine katılamaması ya da bazen katılması,
- Mobil cihazlara gelen çağrılar, bildirimlerin ve güncellemelerin etkisiyle öğrenmenin bölünmesi sonucunda öğrencilerin dikkatlerinin dağılması,
- Öğrenci ve eğitimcilerin dijital okuryazarlığının iyi olmaması (Brown ve Mbatı, 2015),
- Uygulamalarda gizlilik ve güvenlik ihlallerinin yaşanması,
- Mobil araçların ekran boyutlarının ve çözünürlük kalitelerinin farklılık göstermesi (Shudong ve Higgins, 2006) ve sınırlı şarj ömürlerine sahip olmaları (Waycott ve Kukulska-Hulme, 2003),

- Hareket halindeyken öğrenme söz konusu olduğunda çevredeki ortamın mobil öğrenme sürecini kesintiye uğratabilmesi (Shudong ve Higgins, 2006),
- Bağlantı ve veri maliyetlerinin her öğrencinin bütçesi için uygun fiyatta olmaması (Brown ve Mbatı, 2015),
- Elektrik kesintilerinin ve cihaz arızalarının meydana gelmesi, mobil öğrenmenin sınırlılıklarındandır.

2.8. İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde karikatürlerle ilgili çalışmaların daha çok fen bilgisi ve matematik alanlarında olduğu görülmektedir. Akademik başarı, motivasyon, sorgulama becerileri, erişim düzeyi, kalıcı öğrenme ile anlama ve yazma becerilerine etkisi gibi farklı bir çok konuda etkililiği araştırılan karikatürlerle ilgili bazı çalışmalar ise şu şekildedir:

Balım, İnel ve Evrekli, (2008), “Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi” adlı çalışmada, Fen öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına olan etkisini incelemişlerdir. DG ve KG'nin 15'er kişiden oluştuğu ve akademik başarı testi ile sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeği kullanıldığı bu çalışmada, DG ve KG arasında akademik başarı puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla kavram karikatürlerinin farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmesi durumunda öğrenci başarısını artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte DG'nin ön test ve son test sorgulayıcı öğrenme becerilerinin algı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bunda, öğrencilerin derslerde kavram karikatürleriyle görüşlerini bildirmelerinin, konuya ilişkin sorular sormalarının ve verilen cevapları sorgulamalarının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Güney Mürsel (2009), “Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Karikatürün Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde 4. sınıflardan 4 şubeye uygulama yapmıştır. İki sınıftan oluşan DG öğrencilerine bir karikatürist tarafından çizilen karikatürler gösterilerek karikatürlerin iletisi tartışılmış, öğrencilere metinlerde geçen deyim ve

atasözleri ile ilgili zıt, yakın ve eş anlam içeren karikatürler çizdirilmiştir. Uygulamalardan sonra bir test hazırlanmış ve DG ve KG'ye aynı gün ve saatte test yapılmıştır. DG'deki öğrencilerin aritmetik ortalamalarının, KG'deki öğrencilerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılarak deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkili bir araç olduğu belirlenmiştir.

Ayyıldız (2010), "Coğrafya Öğretiminde Karikatür Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde uygulamayı yirmi beşer kişiden oluşan iki farklı sınıfta yapmıştır. KG'deki öğrencilere geleneksel yöntemle öğretim yaparken DG'ye bu yöntemlere ek olarak karikatürlerle öğretimi gerçekleştirmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen test, öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Neticede karikatürle öğretim yapılan DG öğrencilerinin başarı düzeylerinin, geleneksel yöntemle ders işlenen KG'deki öğrencilerin başarı düzeylerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaya (2011), "Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi" adlı doktora tezinde bilgileri hatırlatıcı karikatürler ve kavram karikatürleri hazırlayarak otuz üçer kişiden oluşan iki 6. sınıf şubesinden DG'deki öğrencilere on hafta süresince karikatürlerle öğretim yaparken KG'deki öğrencilere var olan öğretim programını uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda, karikatürlerle yapılan öğretimin akademik başarıyı artırdığı ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilediği, sonucuna ulaşılmıştır.

Koçoğlu (2012), "6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Erişmeye Göre Değerlendirmesi" adlı doktora tezinde, karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse olan tutumlarına yönelik etkilerini belirlemiştir. 75 kişiden oluşan DG'ye "Yeryüzünde Yaşam" ünitesinin kazanımlarına yönelik karikatürler hazırlayıp sekiz hafta süresince karikatür destekli öğretim verirken, 75 kişilik KG öğrencilerine de var olan öğretim programını uygulamıştır. Öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını belirlemek için tutum ölçeği, uygulamadan dört hafta sonraysa da kalıcılık testi uygulamıştır. Çalışmada, karikatür destekli öğretimin, kavram yanlışlarını giderdiği, akademik başarıyı artırdığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve öğrencilerin derse karşı tutumu arttırmada etkili olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Fındık Dönmez (2013), “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Gelişmesinde Karikatürün Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde “Doğa ve Evren” teması ile ilgili dil becerilerine yönelik karikatürleri derleyip öğretim etkinliklerinde kullanarak karikatürlerin sürecine olan etkisini incelemiştir. Araştırmacı, altı hafta boyunca ders işleniş sürecinde karikatür kullanılan DG’deki öğrencilerin KG’dekilere nazaran anlama ve yazma becerileri alanlarında daha başarılı oldukları sonucunu elde etmiştir.

Güler, Çakmak ve Kavak (2013), “Karikatürlerle Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmalarında karikatürlerle desteklenen matematik öğretiminin, İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. DG’de ders, karikatürize edilmiş senaryolarla işlenirken KG’de, geleneksel yöntemle işlenmiştir. 14 ders saati boyunca yapılan uygulama sonucunda ön test, son test ve kalıcılık testinden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak iki grubun da son test puanı ön test puanından ve kalıcılık testi puanı da son test puanından yüksek bulunmuştur.

Seven (2013), “Görsel Sanatlar Dersi Öğretiminde Kavram Karikatür Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde DG’deki 7.sınıf öğrencilerine “Yeraltından Müzeye” adlı etkinlikte kavram karikatürleri kullanılarak öğretim sürecini tamamlamıştır. Çalışmasında DG öğrencilerinin akademik başarılarının arttığı gözlenirken geleneksel yöntemin kullanıldığı KG’deki öğrencilerin de aynı etkinliğin sonucunda akademik başarılarının arttığı gözlenmiştir. Bununla birlikte DG ve KG’deki öğrencilerin başarı puanları karşılaştırıldığında, DG’deki öğrencilerin başarı puanlarının KG’deki öğrencilerin başarı puanlarından daha yüksek olduğu, sonucuna ulaşılmıştır.

Göksu (2014), “Doğrular, Açılar ve Çokgenler Konularının Kavram Karikatür Destekli Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde 7. sınıftan 20 öğrenciyi katılımcı seçmiştir. Çalışmada problem senaryoları veri toplama aracı olarak kullanılmış, öğrencilerin matematiğe yönelik sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmaları adına görüş bildirmeleri istenmiş ve derse ilişkin algıları bu metaforlarla belirlenmiştir. Ses kayıt eden bir cihaz kullanılan çalışmada 9

öğrenciyle de birebir görüşülmüştür. Araştırmacının hazırladığı görüşme formundaki sorular, öğrencilere yöneltilerek öğrencilerden performans görevi olarak öğretilen konulara yönelik olarak kavram karikatürü hazırlamaları istenmiş, uygulama sonunda bu performans görevleri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kavram karikatürleriyle desteklenen etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirerek matematiğe yönelik algılarını olumlu yönde artırdığı görülmüştür.

Meriç (2014) tarafından hazırlanan “Fen ve Teknoloji Dersinde Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Kavramsal Anlama, Motivasyon ve Tutum Düzeyleri Üzerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, 7. sınıf DG öğrencileri ile KG öğrencilerinin kavramsal anlamaları, motivasyonları ve fen bilgisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. DG’deki öğrencilere kavram karikatürü ile desteklenen bir program uygulanırken KG öğrencilerine de mevcut fen ve teknoloji öğretim programı uygulanarak dersler işlenmiştir. Öğrencilerin karikatür destekli derse yönelik olarak görüşleri incelendiğinde dersle ilgili olumlu görüşler bildirerek dersi daha eğlenceli buldukları; kavram karikatürü ile desteklenmiş fen ve teknoloji öğretim programının uygulandığı DG öğrencilerinin başarıları ile, mevcut fen ve teknoloji öğretim programına göre öğrenim gören KG öğrencilerinin kavramsal anlamalarında anlamlı bir farklılık olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Gömleksiz ve Pullu (2017), “Toondoo İle Dijital Hikâyeler Oluşturmanın Öğrenci Başarısına ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmalarında, Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinde Toondoo uygulaması kullanılarak oluşturulan dijital hikâyelerin öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. DG öğrencilerine 6 hafta süresince Toondoo uygulaması üzerinden dijital hikâye oluşturarak, KG öğrencilerine ise öğretim programında belirtilen etkinlikleri uygulayarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test ve tutum ölçeğinin kullanıldığı çalışmada, iki uygulamanın da öğrencilerin başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, Toondoo ile oluşturulan dijital hikâyelerle gerçekleştirilen öğretimin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu, Toondoo uygulamasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği,

geleneksel yöntemin, öğrenci tutumlarını değiştirmedeği de çalışmada ortaya çıkan sonuçlardandır.

Gümüş (2017), “Karma Öğretim Tasarımına Dayalı Öğrenme Ortamında İngilizce Deyimleri Kavram Karikatürleri ile Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerinde Erişi ve Kalıcılığa Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde İngilizce dersini yabancı dil olarak öğrenmekte olan 7. sınıf düzeyindeki 14’ü DG, 15’i KG olmak üzere 29 öğrenciyle çalışmasını tamamlamıştır. Ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanan çalışmada; DG’deki öğrencilere “Bitstrips” aracı ile hazırlanan kavram karikatürleri WhatsApp uygulamasıyla gönderilerek öğrencilerden görüş bildirmeleri istenmiş, mobil öğrenme ortamı ile ilgili görüşme formu kullanılarak nitel veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından karikatürler KG’nin sınıf duvarlarına poster boyutuna getirilerek asılmış, öğrencilerden sınıflara asılan cevap kutularına cevaplarını isimlerini yazarak atmaları istenmiş ve derslerinde doğru cevaplarla ilgili dönütler yapılmıştır. Bulgulara göre, son testte DG ve KG arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deneysel işlemde dört hafta sonra uygulaması yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre de öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Oluşturulan her iki grupta da öğrenmenin kalıcı olduğu gözlenmiştir.

Güngör (2018), “Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde iki KG ve iki DG’yle uygulama yapmıştır. Çalışmada DG’deki öğrencilere, öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış kavram karikatürleriyle ders anlatılırken KG’nin dersleri mevcut programdaki şekliyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, kavram karikatürleri ile yapılan öğretimin öğrencilerin başarılarını arttırmadığı ve kalıcı bir öğrenme sağlamadığı sonuçlarına ulaşılsa da kavram karikatürleri ile yapılan öğretimin öğrencilerin başarılarında en az geleneksel yöntem kadar etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, DG öğrencilerinin bilgilerindeki kalıcılığın KG’deki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Et (2019), “Karikatürle Yazma Çalışmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında, 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisinin gelişiminde karikatür destekli yazma

çalışmalarının etkililiğini ortaya koymaya çalışmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyleri dikkate alınarak belirlenen karikatürlerle Türkçe derslerinin iki saatinde, 7 hafta boyunca uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamada DG öğrencileriyle karikatür betimleme, diyalog oluşturma, kurgulayıcı, bilgilendirici ve hikâye edici metin oluşturma uygulamaları yapılırken KG öğrencileri, geleneksel yöntemle uygulamalarına devam etmiştir. Çalışmanın sonucunda karikatürlerle uygulama yapılan DG öğrencilerinin, ürettikleri metinlerdeki fikirlerin orijinallik düzeylerinin, düşüncelerinin akıcılığının, esnekliğinin, metinlerde kullandıkları kelimelerin zenginliğinin ve farklı tipte cümle yapıları kurma becerileri düzeylerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca DG öğrencilerinin metinlerinin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki organizasyonun ve dilbilgisi kurallarına uygunluk düzeylerinin arttığı gibi sonuçlara da ulaşılmıştır.

Kaplan (2020), “Ortaokul Türkçe Derslerinde Karikatür Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” adlı doktora çalışmasında, 6. sınıf Türkçe derslerini karikatür okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirerek bir model geliştirmeyi amaçlanmıştır. Bir ortaokuldaki 6. sınıf öğrencileri, bu sınıfta bulunan öğrencilerin velileri, denetleyici öğretmenler ve araştırmacı, çalışmanın katılımcıdır. 11 hafta süren çalışmada veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler, etkinlik kâğıtları, öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacı günlüğü ve gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. DG öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak araştırmanın soruları çerçevesinde bazı kıyaslamalar yapılmıştır. Çalışma sonucunda da gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin karikatür okuryazarlığına katkı sağladığı ve karikatür okuryazarlığı destekli derslerin, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının 6. sınıf öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi araştırılırken “hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı, toplanan verilerin birbiriyle bütünleştirildiği ve sonrasında bu bütünleşmenin sonuçlarının çıkarıldığı araştırma yaklaşımı” (Creswell, 2019) olan karma yöntem kullanılmıştır.

İki aşamalı çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden “açıklayıcı ardışık desen” kullanılmıştır. Bu desende araştırmacının amacı, “öncelikle nicel yöntemleri kullanmaktır. Nicel olarak elde edilen sonuçlara açıklama getirmek için de nitel yöntemler kullanılır.” (Creswell, 2019). “Nitel veri esasen nicel verileri artırmak için elde edilir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir” (Baki ve Gökçek, 2012).

Araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler elde edilirken, bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan yarı deneysel modellerden “eşitlenmemiş kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Öntest -sontest kontrol gruplu modele benzeyen bu modelde gruplar, yansız atanmamaktadır (Karasar, 2017).

Araştırmada deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi incelenmeden önce DG ve KG'deki öğrencilere Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) ve Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi (TDÖBT) uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra her iki grup, farklı eğitim süreçlerine alınmıştır. DG öğrencileri, cep telefonları aracılığıyla katıldıkları WhatsApp ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğrenme sürecini devam ettirirken KG öğrencileri, geleneksel yöntemle sınıf ortamında eğitim sürecini

tamamlamışlardır. Uygulama sonunda, TDYTÖ ve TDÖBT son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın son aşamasında da DG öğrencilerinin uygulamaya yönelik görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Uygulanan modelin simgesel görünümü şu şekildedir:

Tablo 4 : Araştırmanın Modeli

| | | | | |
|----------------|------------------|----------------|------------------|------------------|
| G ₁ | O _{1.1} | X ₁ | O _{1.2} | O _{1.3} |
| G ₂ | O _{2.1} | X ₂ | O _{2.2} | |

Tablo 3’te; G₁, deyim öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanıldığı DG’yi, G₂, mevcut Türkçe dersi programının ve yöntemlerinin uygulandığı KG’yi göstermektedir. O_{1.1} ve O_{1.2}, DG’nin ön test ve son test ölçümlerini; O_{1.3}, yarı yapılandırılmış görüşme formunu; O_{2.1} ve O_{2.2}, KG’nin ön test ve son test ölçümlerini; X₁, DG’deki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni, X₂, KG’deki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni ifade etmektedir.

Deneysel işlem planı şu şekildedir:

Şekil 14: Deneysel İşlem Planı

| Gruplar | Ön Test | Uygulama | Son Test | Görüşme |
|---------|------------------------------------|---|----------------------|---|
| DG | TDYTÖ (EK-7) ve TDÖBT (EK-6) | Mobil öğrenme ortamı için WhatsApp’ta oluşturulan “Kavram Karikatürleriyle Deyim Öğretimi” grubuna hafta içi her akşam ortaklaşa belirlenen bir saat diliminde bir tane kavram karikatürü gönderilir. Öğrencilere kavram karikatürünü yorumlayabilmeleri için belirli bir süre verilir. Belirlenen sürenin sonunda öğrencilerin kavram karikatüründe yer alan deyim | TDYTÖ ve TDÖBT | Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK-9) |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>fark edip edemedikleri sorgulanır ve öğrencilerden cevaplar alınır.</p> <p>Kavram karikatüründe ifade edilmek istenen deyim altı çizilerek kavram karikatürü tekrar öğrencilere gönderilir.</p> <p>Kavram karikatüründe yer alan deyim anlamının öğrenciler tarafından bağlamdan yararlanarak açıklanması istenir.</p> <p>Kavram karikatüründeki deyim anlamını kavradığına yönelik yorum yapan öğrencilere olumlu görüş bildiren iletiler ya da semboller gönderilir.</p> <p>Öğrenciler tarafından yapılan açıklamalardan sonra kavram karikatüründe yer alan deyim anlamı açıklanır.</p> <p>Öğrencilerden öğrenilen deyim cümle içinde kullanmaları istenir. Sonrasında farklı bir karikatür daha gönderilerek yukarıda belirtilen işlem basamakları sırasıyla yeniden yapılır.</p> <p>Öğretilen deyimlerin tekrar edilmesi amacıyla kavram karikatürleri, hafta içindeki bir derste akıllı tahtada gösterilir ve üzerinde tekrar konuşulur. Haftanın sonunda da hafta içinde öğretilen deyimlerle ilgili kavram karikatürleri sınıfa asılır.</p> <p>Ayrıca;</p> <ul style="list-style-type: none"> • ders kitabındaki deyimlerin öğretildiği hafta, öğrencilerin deyimlerin edebi metinlerde sıkça | | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|----|----------------------|--|----------------------|--|
| | | <p>karşılaştığımız söz varlığı unsurlarından olduğu kavratılmaya çalışılır.</p> <ul style="list-style-type: none"> • belirli bir hikâyeye dayanan deyimlerin öğretildiği hafta, ilgili deyim hikayesi grupta paylaşılarak, hikâyeye üzerinde sohbet edilir ve bu hikâyelerden oluşan kaynaklar hakkında öğrenciler bilgilendirilir. • Değerler eğitime yönelik olarak belirlenen deyimlerin öğretildiği haftalarda, deyimlerin letisindeki değeri öğrencilerin sezip sezemediği sorgulanır. • Şiir dilinin ahenk özelliklerini taşıyan deyimlerin öğretildiği hafta, bu deyimlerin taşıdıkları ahenk unsurlarını öğrencilerin fark etmesi sağlanır. | | |
| KG | TDYTÖ ve TDÖBT | <p>Deyim öğretimi, öğretmen tarafından geleneksel yöntemle yapılır.</p> <p>Her dersin sonunda öğrencilere iki tane deyim, anlamıyla birlikte açıklanır.</p> <p>Örnekler verilerek deyimlerin anlamı kavratılmaya çalışılır.</p> <p>Öğrencilerden anlamını öğrendikleri deyimleri cümle içinde kullanmaları ve defterlerine not etmeleri istenir.</p> | TDYTÖ ve TDÖBT | |

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Düzce/ Merkez Mustafa Kemal Ortaokulunda okuyan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okuldaki 6/F ve 6/İ sınıfı öğrencilerinden oluşmaktadır.

DG'yi belirleyebilmek için öğrencilerin akıllı telefon sahibi olma durumları araştırılmış ve 6/F sınıfında tüm öğrencilerin akıllı telefona sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle 6/F sınıfı, DG; 6/İ de KG olarak belirlenmiştir. 5 haftalık uygulama sürecinde deyim öğretimi; DG'de yer alan öğrencilerle mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleri kullanılarak, KG'de yer alan öğrencilereyse geleneksel yöntemle gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kavram Karikatürleri

Deyim öğretiminde kullanılacak kavram karikatürleri oluşturulmadan önce deyim öğretimine yönelik amaçlar belirlenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda 4 grup oluşturulmuştur. Öğretilecek deyimlerin 10 tanesi, Türkçe ders kitabındaki metinlerden; 10 tanesi, belirli bir hikâyesi olan deyimlerden; 20 tanesi değerler eğitimine yönelik olan deyimlerden ve 10 tanesi de şiir dilinin özelliklerini taşıyan deyimlerden olmak üzere toplamda 50 deyim belirlenmiştir.

Belirlenen deyimlerle ilgili kavram karikatürleri, Web 2.0 araçlarından biri olan <http://www.toondoo.com/> adlı sitede hazırlanmıştır (EK-4).¹⁰ Araştırmacı tarafından hazırlanan kavram karikatürleriyle ilgili iki resim öğretmenin ve bir öğretim üyesinin görüşleri alınmış, görüşler doğrultusunda kavram karikatürlerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.3.2. Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi (TDÖBT)

Araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi (EK-6), Düzce Üniversitesindeki Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapmakta olan alan

¹⁰ <http://www.toondoo.com/> 11 Kasım 2019'da güvenlik ihlali sebebi ile kalıcı olarak kapatılmıştır. Bu çalışmada kullanılan kavram karikatürlerinin çizimi ise 15 Şubat 2019 tarihi itibarıyla tamamlanmıştır.

uzmanları tarafından kontrol edilmiş olup testin gerekli düzeltmeleri yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için geliştirilen bu testin hedefleri şu şekildedir:

- Bağlamdan yararlanarak deyimlerin anlamlarını tahmin eder.
- Deyimin, ilgili olduğu bağlama kattığı anlamı ayırt eder.
- Deyimin, açıklamasına uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını anlar.
- Deyimleri anlamlarına uygun olarak gruplandırır.
- Bağlama uygun olan deyim seçer.
- Bağlam içindeki farklı deyimleri belirler.
- Anlam olarak yakın olan deyimleri saptar.
- Deyimlerin yapısal özelliklerinin farkına varır.

Güvenirlilik analizi için 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Düzce/Merkez Mustafa Kemal Ortaokulunda bulunan 228 6. sınıf öğrencisine 25 maddelik test uygulanmış ve analiz sonucunda, testin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,723 olarak hesaplanmıştır (EK-5). Bu değer, hazırlanan testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Hazırlanan test, çalışmanın ilk aşamasında ön-test, sonraki aşamasında da son-test olarak uygulanmıştır.

3.3.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)

Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (EK-7) kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirilen bu ölçek, beşli Likert tipinde ve 27 maddeliktir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik kat sayısı, 0,914 olarak bulunmuştur. Ölçek ortaokul öğrencilerine uygulandığından dolayı tekrar geçerlik ve güvenirlilik çalışması yapılmasına gerek duyulmamıştır. Ölçek; geçerli, güvenilir ve ölçmek istenilen tutumu ölçmektedir.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Karasar'a (2017) göre görüşmeler; yapılanmış, yarı yapılanmış, yapılanmamış olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Yapılanmış görüşmede hangi soruların sorulacağı, hangi verilerin toplanacağı önceden ayrıntılı bir biçimde planlanırken yapılanmamış görüşmede, görüşmeciye büyük bir serbestlik tanınmaktadır. Bu görüşmede kişisel görüşlere kolayca ulaşılmakta görüşme esnasındaki gelişmelere göre soru eklenebilmektedir. Yarı yapılanmış görüşme ise bu iki uç arasındaki ortamda yapılmaktadır.

Bu çalışma için, araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-9), çalışmanın sonunda DG'deki 16 gönüllü öğrenciye uygulanmıştır. Bu formla, öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerinin öğrenilmesi hedeflenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanırken aşağıdaki işlem basamakları uygulanmıştır:

1. Uygulama başlamadan önce gerekli yasal izinler alınmış, çalışma süresi 5 hafta olarak belirlenmiştir.
2. Öğretimi yapılacak deyimler 4 gruba ayrılarak her hafta 10 deyim öğretilmesine karar verilmiştir. Öğretimi yapılacak deyimlerin haftalara göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 5: Öğretimi Yapılacak Deyimlerin Haftalara Göre Dağılımı

| 1. Hafta | 2. Hafta | 3. Hafta | 4. Hafta | 5. Hafta |
|---------------------------------|-------------------------|---------------------------------|-------------------------|---|
| Nefesi kesil- | Ağzından baklayı çıkar- | Yedikleri içtikleri ayrı gitme- | Yoluna baş koy- | Astığı astık, kestiği kestik |
| Ömür törpüsü | Suratı sirke sat- | Kanlı bıçaklı ol- | Yüreksizlik göster- | Doluya koydum almadı, boşa koydum dolmadı |
| Hâl hatır (hâlini hatırım) sor- | Pabucu dama atıl- | Adalet dağıt- | Elini taşın altına koy- | Gelen ağam, giden paşam |

| | | | | |
|-------------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|-------------------------|
| Renk ver- | Püf noktası | Taraf tut- | Suya sabuna dokunma- | Fol yok, yumurta yok |
| Kulak arkası (ardı) et- | Çam devir- | Ağır başlı (ol-) | İğne ile kuyu kaz- | Kime niyet, kime kısmet |
| Ödü kop- | İki dirhem, bir çekirdek | Kendini kaybet- | Sabır taşı çatla- | Yalın ayak, başı kabak |
| Dili çözül- | Ateş almaya gel- | Helal süt em-/emmiş | Kol kanat ger-/ol- | El bebek, gül bebek |
| Donup kal- | Keçileri kaçır- | Numara çevir- | Eli cebine gitme-/varma- | Ekmek elden, su gölden |
| Hayal kırıklığına uğra- | Güme git- | El pençe divan dur- | Kanı kayna- | Yere bakan, yürek yakan |
| Gözünde büyüt-/büyü- | Kozunu paylaş- | Ayağına getir- | Taş yürekli | Armut piş, ağzıma düş |

Deyim öğretiminde kullanılacak deyimlerin ilk grubunu 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı'ndaki (Eksen Yayıncılık, 2018) metinlerden seçilen on deyim oluşturmuştur:

Tablo 6: 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı'ndaki Metinlerden Seçilen Deyimler

| Metnin Adı | Metinden Seçilen Deyim | Yazar | Sayfa |
|--|-------------------------|------------------|-------|
| 1. Ben Kimim? | Nefesi kesil- | Nilay Yılmaz | 113 |
| 2. Ömür Törpüsü | Ömür törpüsü | Ayşe İlker | 151 |
| 3. Emine Teyze'nin Çilek Reçeli | Hâl hatır sor- | Miyase Sertbarut | 162 |
| 4. Güler Yüze ve Gülmeye Dair | Renk ver- | Şevket Rado | 166 |
| 5. Pulsuz Dilekçe | Kulak ardı et- | Atalay Yörükoğlu | 183 |
| 6. Uzaklar | Ödü kop- | Osman Atasoy | 202 |
| 7. Gün Doğuyor | Dili çözül- | Orhan Veli Kanık | 233 |
| 8. Sanatçı El Öpmez | Donup kal- | Şenol Kalaycı | 96 |
| 9. Atatürk Orman Çiftliği | Hayal kırıklığına uğra- | Hikmet Ulusoy | 77 |
| 10. Önce İğneyi Kendine Batır, Sonra Çuvaldızı Ele | Gözünde büyüt- | Burcu Yılmaz | 68 |

(Kaynak: Eksen Yayıncılık, 2018)

Deyimlerin oluşumunda geçmişte yaşanan birtakım olaylar ve hikâyelerin etkisi vardır. Bu anlamda deyimlerin, kültürümüze ayna tutan bir işlevi vardır. Öğrencilerin bu farkındalığı kavrayabilmeleri ve kaynağı belli olan birtakım deyimleri

öğrenebilmeleri amacıyla deyim öğretiminde kullanılacak deyimlerin ikinci grubunda belirli bir hikâyeye dayanan aşağıdaki on deyim yer almaktadır:

Tablo 7: Belirli Bir Hikâyeye Dayanan Deyimler

| | |
|-----|---|
| 1. | Ağzından baklayı çıkar- (Kaynak: Pala, 2008: 10- 12) |
| 2. | Pabucu dama atıl- (Kaynak: Pala, 2008: 169- 170) |
| 3. | Püf noktası (Kaynak: Pala, 2008: 173- 174) |
| 4. | Çam devir- (Kaynak: Pala, 2008: 55- 56) |
| 5. | İki dirhem, bir çekirdek (Kaynak: Pala, 2008: 110) |
| 6. | Ateş almaya mı geldin? (Kaynak: Gündüzalp, 2003: 17) |
| 7. | Güme git- (Kaynak: Gündüzalp, 2003: 58) |
| 8. | Keçileri kaçır- (Kaynak: Gündüzalp, 2003: 73- 74) |
| 9. | Kozunu paylaş- (Kaynak: Gündüzalp, 2003: 77- 78) |
| 10. | Suratı sirke sat- (Kaynak: Gündüzalp, 2003: 109- 110) |

Deyim öğretiminde kullanılacak deyimlerin üçüncü ve dördüncü grubunda Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) yer alan dostluk, adalet, öz denetim, dürüstlük, saygı, sorumluluk, sabır, vatanseverlik, yardımseverlik, sevgi değerlerine yönelik olarak şu deyimler bulunmaktadır:

Tablo 8: Değerler Eğitime Yönelik Seçilen Deyimler

| | | |
|------------|---|---|
| 1. ve 2. | İçtikleri su ayrı gitme- Kanlı bıçaklı ol- | Dostluk Dostluk-Olumsuz |
| 3. ve 4. | Adalet dağıt- Taraf tut- | Adalet Adalet-Olumsuz |
| 5. ve 6. | Ağır başlı Kendini kaybet- | Öz Denetim Öz Denetim-Olumsuz |
| 7. ve 8. | Helal süt em- Numara çevir- | Dürüstlük Dürüstlük-Olumsuz |
| 9 ve 10. | El pençe divan dur- Ayağına getir- | Saygı Saygı- Olumsuz |
| 11. ve 12. | Yoluna baş koy- Yüreksizlik göster- | Vatanseverlik Vatanseverlik-Olumsuz |
| 13. ve 14. | Elini taşın altına koy- Suya sabuna dokunma- | Sorumluluk Sorumluluk - Olumsuz |
| 15. ve 16. | İğne ile kuyu kaz- Sabır taşı çatla- | Sabır Sabır- Olumsuz |
| 17. ve 18. | Kol kanat ger- Eli cebine gitme- | Yardımseverlik Yardımseverlik- Olumsuz |
| 19. ve 20. | Kanı kayna- Taş kalpli | Sevgi Sevgi- Olumsuz |

Şiir dili, sahip olduğu yoğunluk, sözcüklerin taşıdığı anlam değerleri ve müzikalitelere dolaylı etkili ve çarpıcı bir anlatım gerçekleştirmeyi sağlar (Aksan,

2016). Söz varlığımızın hatırı sayılır bir bölümünü meydana getiren deyimlerimizin kimi de şiir dilinin güzelliklerini yansıtmaktadır. Bu sebeple deyimlerin şiirsel yönüne dikkat çekmek ve öğrencilere estetik bir zevk kazandırmak için deyim öğretiminde kullanılacak deyimlerin dördüncü grubu için şiir dilinin ahenk özelliklerini taşıyan on deyim belirlenmiştir:

Tablo 9: Ahenk Unsurları Taşıyan Deyimler

| |
|---|
| 1. Astığı astık, kestiği kestik. |
| 2. Doluya koydum almadı, boşa koydum dolmadı. |
| 3. Gelen aғam, giden paşam. |
| 4. Fol yok, yumurta yok. |
| 5. Kime niyet, kime kismet. |
| 6. Yalın ayak, başı kabak. |
| 7. El bebek, gül bebek. |
| 8. Ekmek elden, su gölden. |
| 9. Yere bakan, yürek yakan. |
| 10. Armut piş, aғzıma düş. |

3. 6. sınıfta öğrenim gören 228 öğrenciye 25 maddeden oluşan başarı testi uygulanarak araştırmacı tarafından hazırlanan testin güvenilirliği belirlenmiştir.
4. Araştırmanın yapıldığı ortaokulun DG ve KG'lerini belirlemek için 6/İ ve 6/F sınıflarındaki öğrencilerin akıllı cihaz sahibi olma durumlarına bakılmış ve 6/F sınıfında bulunan bütün öğrencilerin akıllı cihaza sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle 6/F sınıfı DG, 6/İ sınıfı KG olarak belirlenmiştir.
5. TDÖBT ve TDYTÖ, DG ve KG'ye ön test olarak uygulanmıştır.
6. DG öğrencileri, kavram karikatürlerinin özellikleri hakkında bilgilendirilmiştir.
7. Mobil öğrenme ortamı için 6/F sınıfına WhatsApp'ta bir grup oluşturulmuştur. WhatsApp'ta oluşturulan "Kavram Karikatürleriyle Deyim Öğretimi" grubuna hafta içi her akşam ortak belirlenen bir saatte 2 kavram karikatürü gönderilmiştir. Öğrencilere kavram karikatürünü yorumlayabilmeleri için belirli bir süre verilerek sonrasında kavram karikatüründe yer alan deyim fark edip edemedikleri sorulmuş, kavram karikatüründe yer alan deyim altı çizilerek kavram karikatürü tekrar

öğrencilere gönderilmiştir. Gönderilen kavram karikatüründe yer alan deyim anlamının öğrenciler tarafından yorumlanması istenmiştir. Yorum yapan öğrencilere olumlu iletiler yazılarak kavram karikatüründe yer alan deyim doğru açıklaması verilmiştir. Sonrasında öğrencilerden öğrenilen deyim cümle içinde kullanmaları istenilmiştir. Öğretilen deyimlerin tekrar edilmesi amacıyla hafta içinde bir derste akıllı tahtada gösterilen kavram karikatürleri, haftanın sonunda da sınıfta sergilenmiştir.

8. KG’de bulunan öğrencilerle dersler geleneksel yöntem ile işlenmiştir. Her Türkçe dersinde öğrencilere 2 deyim anlamıyla birlikte verilmiş, öğrencilerden deyimlerle ilgili örnek cümleler vermeleri istenerek bunları defterlerine yazmaları söylenmiştir.
9. 5 haftanın sonunda öğrencilerin deyim öğrenmedeki başarı durumlarını belirleyebilmek amacı ile DG ve KG’ye TDÖBT ve TDYTÖ son test olarak kullanılmıştır.
10. Öğretimin sonunda, 5 maddelik açık uçlu sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, DG’deki gönüllü öğrencilere uygulanmıştır.
11. Ön test- son test uygulamaları sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmek üzere SPSS Statistics 22 programına aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Veri Analizi

Nicel verileri analiz etmek için SPSS Statistics 22 programından yararlanılmıştır. Ön-test, son-test ve tutum ölçeği üzerinde tanımlayıcı istatistiklerle analizler yapılmıştır.

DG ve KG’deki öğrencilerin akademik başarı, tutum puanlarına ilişkin ön test bulgularını incelemek için betimsel istatistikler (ort., ss, min. ve max.), bu değişkenlere ilişkin puanların ön test- son testteki değişimini belirleyebilmek için de Mann Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Akademik başarı ile TDÖBT arasındaki ilişkide Spearman

Korelasyon Testi kullanılırken anne ve babaların eğitim durumlarına göre TDÖBT puanlarını karşılaştırmak için Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Veri Analizi

Nitel verileri elde etmek için DG'den gönüllü olan 16 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerin isimleri, "Ö1", "Ö2", "Ö3" şeklinde kodlanarak gizli tutulmuştur. Nitel verilerin analizinde bu görüşme formuna yönelik verilen cevaplarla içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinden elde edilen öğrenci görüşleri, araştırmacı tarafından kodlar haline getirilmiş, bu kodlardan da temalara ulaşılmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin yüzde ve frekans değerleri, tabloda gösterilmiş ve bu değerlerle ilgili açıklamalar yapılarak öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplardan örnekler sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1. Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Değişkenlerine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan DG ve KG öğrencilerinin sosyo-demografik değişkenlerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Değişkenlerine Ait Bulgular

| | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--------------------------|-------------|-----------|
| Sınıf | | |
| 6 F | 28 | 45,9 |
| 6 İ | 33 | 54,1 |
| Toplam | 61 | 100,0 |
| Cinsiyet | | |
| Kız | 29 | 47,5 |
| Erkek | 32 | 52,5 |
| Toplam | 61 | 100,0 |
| Anne Eğitim Durumu | | |
| İlkokul | 4 | 6,6 |
| Ortaokul | 9 | 14,8 |
| Lise | 15 | 24,6 |
| Yüksekokul | 2 | 3,3 |
| Üniversite | 27 | 44,3 |
| Yüksek Lisans | 4 | 6,6 |
| Toplam | 61 | 100,0 |
| Baba Eğitim Durumu | | |
| İlkokul | 5 | 8,2 |
| Ortaokul | 4 | 6,6 |
| Lise | 17 | 27,9 |
| Yüksekokul | 5 | 8,2 |
| Üniversite | 26 | 42,6 |
| Yüksek Lisans | 3 | 4,9 |
| Doktora | 1 | 1,6 |
| Toplam | 61 | 100,0 |
| Ayda Okunan Kitap Sayısı | | |

| | | |
|---------------------------------|----|-------|
| 1 | 3 | 4,9 |
| 2 | 18 | 29,5 |
| 3 | 24 | 39,3 |
| 4 ve üzeri | 16 | 26,2 |
| Toplam | 61 | 100,0 |
| Resimli Kitapları Sevme Durumu | | |
| Sevmem | 14 | 23,0 |
| Severim | 47 | 77,0 |
| Toplam | 61 | 100,0 |
| Karne Notu Ort. 92,34; Ss. 6,87 | | |

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin % 54,1'i 6/İ sınıfına gitmekte olup araştırmanın KG'yi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 45,9'u 6/F sınıfına gitmekte olup araştırmanın DG'yi oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 52,5'i erkek iken % 47,5'i kızdır. Öğrencilerin annelerinin % 44,3'ü üniversite, % 24,6'sı lise, % 14,8'i ortaokul, % 6,6'sı ilkokul, % 6,6'sı ilkokul ve % 3,3'ü yüksekokul mezunudur. Öğrencilerin babalarının % 42,6'sı üniversite, % 27,9'u lise, % 8,2'si lise, % 8,2'si yüksekokul, % 6,6'sı ortaokul, % 4,9'u yüksek lisans ve % 1,6'sı doktora mezunudur. Öğrencilerin % 39,3'ü ayda 3, % 29,5'i ayda 2, % 26,2'si ayda 4 ve üzeri ve % 4,9'u ayda 1 kitap okumaktadır. Öğrencilerin karne notu ortalamaları 92,34 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin karne notu ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde DG öğrencilerinin TDÖBT ön test ve son test durumlarının nasıl olduğuna yönelik betimleyici istatistikler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11: DG Öğrencilerinin TDÖBT Ön Test ve Son Test Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| | N | Ort. | SS | Min. | Max. |
|----------|----|-------|------|-------|-------|
| Ön Test | 28 | 19,10 | 2,28 | 15,00 | 23,00 |
| Son Test | 28 | 23,71 | 1,48 | 19,00 | 25,00 |

Kavram karikatürleriyle deyim öğretimi yapılan öğrencilerin TDÖBT ön test puanları, 25 puan üzerinden 15 ile 23 puan arasında değişmektedir; puan ortalaması 19,10, standart sapması da 2,28 olarak bulunmuştur. Son test puanları ise 25 puan üzerinden 19 ile 25 puan arasında değişmektedir; puan ortalaması 23,71 standart sapması da 1,48 olarak bulunmuştur. Son test sonucunda, kavram karikatürleriyle deyim öğretimi yapılan öğrencilerin TDÖBT puanlarının çok yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde DG’de yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test ve son test durumlarının nasıl olduğuna ilişkin betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 12: DG Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Test ve Son Test Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| | | N | Ort. | SS | Min. | Max. |
|----------|--------------------------------|----|-------|-------|-------|--------|
| Ön Test | Genel | 28 | 78,77 | 11,22 | 61,00 | 113,00 |
| | Derse Yönelik İlgili ve Sevgi | 28 | 45,22 | 10,26 | 23,00 | 67,00 |
| | Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar | 28 | 28,83 | 7,25 | 8,00 | 36,00 |
| | Derse Yönelik Etkinlikler | 28 | 15,50 | 3,08 | 9,00 | 20,00 |
| Son Test | Genel | 28 | 88,26 | 19,80 | 40,00 | 127,00 |
| | Derse Yönelik İlgili ve Sevgi | 28 | 44,04 | 13,33 | 15,00 | 72,00 |
| | Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar | 28 | 18,03 | 4,96 | 17,00 | 36,00 |

| | | | | | |
|---------------------------|----|-------|------|------|-------|
| Derse Yönelik Etkinlikler | 28 | 15,37 | 3,68 | 4,00 | 20,00 |
|---------------------------|----|-------|------|------|-------|

Tablo değerlendirildiğinde, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik genel tutum ön test puanlarının 135 puan üzerinden 78,77 puan; son test puanlarının da 135 puan üzerinden 88,26 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ön test genel tutumlarının orta düzey olduğu; son test puanlarının ise orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin derse yönelik ilgi ve sevgi puanlarının ön test ortalaması 75 puan üzerinden 45,22 puan; son test ortalaması 75 puan üzerinden 44,04 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin derse yönelik ilgi ve sevgi puanlarının ön test tutum puanlarının orta düzeyin üzerinde olduğu; son test tutum puanlarının ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin derse ilişkin olumsuz tutumlarının ön test puan ortalamaları 40 puan üzerinden 28,83 puan; son test ortalamaları ise 18,03 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin derse ilişkin olumsuz tutumlarının ön test puanlarının orta düzeyin üzerinde olduğu, son test puanlarının ise orta düzey olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin derste yapılan etkinliklere yönelik ön test puanlarının ortalamasının 20 puan üzerinden 15,50 puan; son test ortalamasının da 15,37 puan olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derste yapılan etkinliklere yönelik ön test tutumlarının da son test tutumlarının da yüksek düzey olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin TDÖBT ön test ve son test puanlarının normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov- Smirnov Testi yapılmış bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin TDÖBT Ön Test ve Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

| | İstatistik | Serbestlik Derecesi (Sd) | p |
|----------|------------|--------------------------|-------|
| Ön Test | 0,138 | 61 | 0,006 |
| Son Test | 0,174 | 61 | 0,000 |

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin TDÖBT puanlarının normallik dağılımını sağlamadığı görülmüştür ($p<0,05$). Bu bakımdan aşağıda yapılan testlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

4.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi çerçevesinde, mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin yapıldığı DG öğrencileri ile mevcut öğretim programının kullanıldığı KG öğrencilerinin TDÖBT ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmek için Mann Whitney U Testi yapılmış, bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14: DG ve KG Öğrencilerinin TDÖBT Ön Test Puanlarının Karşılaştırması

| | N | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U | p |
|----|----|-----------------|-----------------|--------|-------|
| DG | 28 | 32,09 | 898,50 | 431,50 | 0,656 |
| KG | 33 | 30,08 | 992,50 | | |

* ($p<0,05$)

Tablodaki bilgiler ele alındığında, DG’de yer alan öğrenciler ile KG öğrencilerinin sorulara verdikleri yanıtlar açısından ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur ($p>0,05$). Bu sonuç, DG ve KG’nin araştırma öncesinde akademik anlamda denk olduğunu göstermektedir.

4.1.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi çerçevesinde mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin yapıldığı DG öğrencileri ile mevcut öğretim programının kullanıldığı KG öğrencilerinin TDÖBT son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 15: DG ve KG Öğrencilerinin TDÖBT Son Test Puanları Karşılaştırması

| | N | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U | p |
|----|----|-----------------|-----------------|--------|--------|
| DG | 28 | 42,52 | 1190,50 | 139,50 | 0,000* |
| KG | 33 | 21,23 | 700,50 | | |

* $p < 0,05$

Tablodaki bilgiler değerlendirildiğinde, DG'deki öğrenciler ile KG'deki öğrencilerin sorulara doğru yanıt vermeleri açısından karşılaştırıldığında anlamlı farklılık oluşmuştur ($p < 0,05$). DG'deki öğrencilerin KG'deki öğrencilere göre daha fazla soruya doğru yanıt verdikleri saptanmıştır. Buna göre, mobil öğrenme ortamında deyim öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanıldığı öğretim yönteminin, geleneksel yöntem nazaran daha etkili olduğu söylenebilmektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test ve son test puanlarının normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov- Smirnov Testi yapılmış bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Test ve Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

| | İstatistik | Serbestlik Derecesi (Sd) | p |
|----------|------------|--------------------------|-------|
| Ön Test | 0,134 | 61 | 0,008 |
| Son Test | 0,108 | 61 | 0,076 |

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının normallik dağılımını sağlamadığı görülmüştür ($p < 0,05$). Bu bakımdan aşağıda yapılan testlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

4.1.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci problemi çerçevesinde, mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin yapıldığı DG öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17: DG ve KG Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Test Puanları Karşılaştırması

| | | N | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U | p |
|--------------------------------|----|----|-----------------|-----------------|--------|--------|
| Genel | DG | 28 | 40,26 | 1133,00 | 197,00 | 0,000* |
| | KG | 33 | 22,97 | 758,00 | | |
| Derse Yönelik İlgisi ve Sevgi | DG | 28 | 42,36 | 1186,00 | 144,00 | 0,000* |
| | KG | 33 | 21,36 | 705,00 | | |
| Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar | DG | 28 | 24,75 | 693,00 | 287,00 | 0,011* |
| | KG | 33 | 36,30 | 1198,00 | | |
| Derse Yönelik Etkinlikler | DG | 28 | 38,68 | 1083,00 | 247,00 | 0,002* |
| | KG | 33 | 24,48 | 808,00 | | |

* $p < 0,05$

Tablodaki bilgilere göre, DG öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test puanları sıra ortalaması 40,26; KG öğrencilerinin 22,97 olarak bulunmuştur. DG ve KG öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). DG öğrencilerinin KG'ye göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

DG öğrencilerinin derse yönelik ilgi ve sevgilerine yönelik ön test puanları ortalaması 42,36; KG öğrencilerinin de 21,36 olduğu görülmüştür. DG ve KG öğrencilerinin derse yönelik ilgi ve sevgi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Uygulama öncesinde DG öğrencilerinin KG'ye göre derse yönelik ilgi ve sevgilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

DG öğrencilerinin derse yönelik olumsuz tutumlarının ön test puanları ortalaması 24,75; KG öğrencilerinin ise 36,30 olduğu görülmüştür. DG ve KG öğrencilerinin derse ilişkin olumsuz tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Uygulama öncesinde, KG öğrencilerinin DG'ye göre derse ilişkin olumsuz tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

DG öğrencilerinin derste yapılan etkinliklere yönelik tutumlarının ön test puanları ortalaması 38,68 KG; öğrencilerinin 24,48 olduğu görülmüştür. DG ve KG öğrencilerinin derste yapılan etkinliklere yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). DG öğrencileri, KG'ye göre Türkçe dersini derste yapılan etkinlikler açısından daha zengin görmektedir.

4.1.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin olarak mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin yapıldığı DG öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olma durumunu incelemek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 18: DG ve KG Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Son Test Puanları Karşılaştırması

| | | N | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U | p |
|--------------------------------|----|----|-----------------|-----------------|--------|--------|
| Genel | DG | 28 | 44,89 | 1257,00 | 73,00 | 0,000* |
| | KG | 33 | 19,21 | 634,00 | | |
| Derse Yönelik İlgi ve Sevgi | DG | 28 | 45,05 | 1261,50 | 68,50 | 0,000* |
| | KG | 33 | 19,08 | 629,50 | | |
| Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar | DG | 28 | 20,30 | 1221,00 | 109,00 | 0,000* |
| | KG | 33 | 43,61 | 670,00 | | |
| Derse Yönelik Etkinlikler | DG | 28 | 38,89 | 1089,00 | 241,00 | 0,001* |
| | KG | 33 | 24,30 | 802,00 | | |

* $p<0,05$

Tablo değerlendirildiğinde, DG öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik son test puanları sıra ortalaması 44,89; KG öğrencilerinin 19,21 olarak bulunmuştur. DG ve KG öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). DG öğrencilerinin KG'ye göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ve mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin Türkçe dersine yönelik tutumlarda etkili olduğu ifade edilebilir.

DG öğrencilerinin derse yönelik ilgi ve sevgi son test puanları ortalaması 45,05; KG öğrencilerinin 19,08 olduğu görülmüştür. DG ve KG öğrencilerinin derse yönelik ilgi ve sevgi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). DG öğrencilerinin KG'ye göre derse yönelik ilgi ve sevgilerinin daha yüksek olduğu ve mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin derse yönelik ilgi ve sevgi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

DG öğrencilerinin derse yönelik olumsuz tutum son test puanları ortalaması 20,30; KG öğrencilerinin 43,61 olduğu görülmüştür. DG ve KG öğrencilerinin derse ilişkin olumsuz tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit görülmüştür ($p<0,05$). DG öğrencilerinin uygulama öncesinde derse ilişkin olumsuz tutum puanları 24,75 iken uygulama sonrasında 20,30 olmuştur. Dolayısıyla mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin derse ilişkin olumsuz tutumları azaltma üzerinde etkili olduğu söylenebilir. KG öğrencilerinin uygulama öncesinde derse ilişkin olumsuz tutum puanları 36,30 iken uygulama sonrasında 43,61 olmuştur. Bu sonuç, geleneksel yöntemlerle yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumlarını artırdığını göstermektedir.

DG öğrencilerinin derse yönelik etkinliklere ilişkin son test puanlarının ortalaması 38,89 iken KG öğrencilerinin 24,30 olduğu görülmüştür. DG ve KG öğrencilerinin derste yapılan etkinliklere yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Buradan hareketle, mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin, öğrencilerin derste yapılan etkinliklere yönelik görüşlerinin olumlu yönde olmasını devam ettiren bir uygulama olduğu ifade edilebilir.

4.1.8. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi temelinde ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin (DG ve KG) Türkçe deyimleri öğrenmelerindeki başarıları ve demografik özellikleri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı durumunu belirleyebilmek amacıyla yapılan testler ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 19: DG ve KG Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre TDÖBT Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U | p |
|----|----------|----|-----------------|-----------------|-------|-------|
| DG | Kız | 15 | 14,73 | 221,00 | 94,00 | 0,892 |
| | Erkek | 13 | 14,23 | 185,00 | | |
| KG | Kız | 14 | 20,64 | 289,00 | 82,00 | 0,065 |
| | Erkek | 19 | 14,32 | 272,00 | | |

* $p < 0,05$

Tablo incelendiğinde, DG'deki kız öğrencilerin TDBÖT puanlarının ön test puanları sıra ortalaması 14,73; erkek öğrencilerin 14,23 olarak bulunmuştur. KG'deki kız öğrencilerin TDBÖT puanlarının ön test puanları sıra ortalaması 20,64; erkek öğrencilerin ise 14,32 olarak bulunmuştur. DG ve KG'deki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe deyimleri öğrenme başarı durumları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$).

Tablo 20: DG ve KG Öğrencilerinin Türkçe Ders Notlarına Göre TDÖBT Ön Test Puanlarına İlişkin Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

| | | | Türkçe Ders Notu | TDÖBT |
|----|------------------|---|------------------|---------|
| DG | Türkçe Ders Notu | r | 1 | 0,595 |
| | | p | - | 0,001** |
| | TDÖBT | r | 0,595 | 1 |
| | | p | 0,001** | - |
| KG | Türkçe Ders Notu | r | 1 | 0,825 |
| | | p | - | 0,000** |
| | TDÖBT | r | 0,825 | 1 |
| | | p | 0,000** | - |

** $p < 0,001$; * $p < 0,05$

DG öğrencilerinin Türkçe ders notları ile TDÖBT ön test puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,595$; $p<0,01$). Buna göre, DG öğrencilerinin Türkçe ders notlarının artmasının, Türkçe deyimleri öğrenme başarılarını da artıracığı söylenebilir. KG öğrencilerinin Türkçe ders notları ile TDÖBT ön test puanları arasında çok yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,825$; $p<0,01$). Buna göre, KG öğrencilerinin Türkçe ders notları arttıkça Türkçe deyim öğrenme başarılarının da artacağı söylenebilir.

Tablo 21: DG ve KG Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre TDÖBT Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| | Anne Eğitim Durumu | N | Sıra Ortalaması | Ki-Kare | Sd | p |
|----|--------------------|----|-----------------|---------|----|-------|
| DG | İlkokul | 3 | 6,00 | 9,337 | 5 | 0,096 |
| | Ortaokul | 2 | 4,50 | | | |
| | Lise | 7 | 15,71 | | | |
| | Yüksekokul | 2 | 13,75 | | | |
| | Üniversite | 12 | 16,29 | | | |
| | Yüksek Lisans | 2 | 23,00 | | | |
| KG | İlkokul | 1 | 30,50 | 4,267 | 4 | 0,371 |
| | Ortaokul | 7 | 13,79 | | | |
| | Lise | 8 | 14,63 | | | |
| | Üniversite | 15 | 18,03 | | | |
| | Yüksek Lisans | 2 | 23,25 | | | |

* $p<0,05$

Tabloya göre, DG'deki öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarıyla Türkçe deyimleri öğrenme başarı durumları arasında bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Benzer şekilde, KG'deki öğrencilerin de anne eğitim durumlarına göre Türkçe deyim öğrenme başarı durumları anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($p>0,05$).

Tablo 22: DG ve KG Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumlarına Göre TDÖBT Ön Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| | Baba Eğitim Durumu | N | Sıra Ortalaması | Ki-Kare | Sd | p |
|----|--------------------|----|-----------------|---------|----|-------|
| DG | İlkokul | 4 | 14,88 | 7,870 | 5 | 0,164 |
| | Ortaokul | 2 | 2,00 | | | |
| | Lise | 7 | 15,21 | | | |
| | Yüksekokul | 3 | 18,33 | | | |
| | Üniversite | 10 | 13,50 | | | |

| | | | | | | |
|----|---------------|----|-------|-------|---|-------|
| | Yüksek Lisans | 2 | 23,00 | | | |
| KG | İlkokul | 1 | 30,50 | 3,252 | 6 | 0,777 |
| | Ortaokul | 2 | 15,00 | | | |
| | Lise | 10 | 15,30 | | | |
| | Yüksekokul | 2 | 14,50 | | | |
| | Üniversite | 16 | 17,38 | | | |
| | Yüksek Lisans | 1 | 15,50 | | | |
| | Doktora | 1 | 25,50 | | | |

* $p < 0,05$

Tablodaki bilgilere göre, DG ‘deki öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre Türkçe deyim öğrenme başarı durumları arasında bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). Aynı şekilde, KG’yi oluşturan öğrencilerin de babalarının eğitim durumlarına göre Türkçe deyim öğrenme başarı durumları anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($p > 0,05$). Ebeveynlerin eğitim durumu, öğrencilerin başarılarını etkilememektedir.

Tablo 23: DG ve KG Öğrencilerinin Aylık Okunan Kitap Sayısına Göre TDÖBT Ön Test Puanlarına İlişkin Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

| | | | | Aylık Okunan Kitap Sayısı | TDÖBT |
|----|------------------------------|---|---------|------------------------------|-------|
| DG | Aylık Okunan Kitap Sayısı | r | 1 | 0,636 | |
| | | p | - | 0,000** | |
| | TDÖBT | r | 0,636 | 1 | |
| | | p | 0,000** | - | |
| KG | Aylık Okunan Kitap Sayısı | r | 1 | 0,683 | |
| | | p | - | 0,000** | |
| | TDÖBT | r | 0,683 | 1 | |
| | | p | 0,000** | - | |

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

DG öğrencilerinin aylık okudukları kitap sayısı ile TDÖBT ön test puanları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r = 0,636$; $p < 0,01$). Buna göre, DG öğrencilerinin aylık okudukları kitap sayısı arttıkça Türkçe deyim öğrenme başarılarının da artacağı söylenebilir.

KG öğrencilerinin okudukları kitap sayısı ile TDÖBT ön test puanları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r = 0,683$; $p < 0,01$). Buna göre, KG öğrencilerinin okudukları kitap sayısı arttıkça Türkçe deyim öğrenme başarılarının da artacağı söylenebilir.

Tablo 24: DG ve KG Öğrencilerinin Resimli Kitapları Sevme Durumlarına Göre TDÖBT Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

| | Resimli Kitap Sevme | N | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U | p |
|----|---------------------|----|-----------------|-----------------|-------|--------|
| DG | Sevmem | 5 | 11,70 | 58,50 | 43,50 | 0,413 |
| | Severim | 23 | 15,11 | 347,50 | | |
| KG | Sevmem | 9 | 11,50 | 103,50 | 58,50 | 0,044* |
| | Severim | 24 | 19,06 | 457,50 | | |

* $p < 0,05$

Tablo incelendiğinde, DG'deki resimli kitapları sevmeyen öğrencilerin TDBÖT puanları ön test puanlarının sıra ortalaması 11,70 iken resimli kitapları seven öğrencilerin 15,11 olarak bulunmuştur. KG'deki resimli kitapları sevmeyen öğrencilerin TDBÖT puanlarının ön test puanlarının sıra ortalaması 11,50; resimli kitapları seven öğrencilerin ise 19,06 olarak bulunmuştur.

DG'deki öğrencilerin resimli kitapları sevme durumlarına göre Türkçe deyimleri öğrenme başarı durumlarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yok iken ($p > 0,05$) KG öğrencilerinde anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0,05$). KG'de resimli kitapları seven öğrencilerin resimli kitapları sevmeyen öğrencilere göre Türkçe deyimleri öğrenme başarı durumları daha yüksektir.

4.1.9. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın sekizinci problemi temelinde ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin (DG ve KG) Türkçe deyimleri öğrenmelerindeki başarıları ve demografik özellikleri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan testler ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 25: DG ve KG Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre TDÖBT Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U | p |
|----|----------|----|-----------------|-----------------|-------|-------|
| DG | Kız | 15 | 16,03 | 240,50 | 74,50 | 0,294 |
| | Erkek | 13 | 12,73 | 165,50 | | |

| | | | | | | |
|----|-------|----|-------|--------|--------|-------|
| KG | Kız | 14 | 18,21 | 255,00 | 116,00 | 0,553 |
| | Erkek | 19 | 16,11 | 306,00 | | |

* $p < 0,05$

Tablo incelendiğinde, DG'yi oluşturan kız öğrencilerin TDBÖT son test puanlarının sıra ortalaması 16,03; erkek öğrencilerin ise 12,73 olarak bulunmuştur. KG'deki kız öğrencilerin TDBÖT son test puanlarının sıra ortalaması 18,21; erkek öğrencilerin de 16,11 olarak bulunmuştur. DG ve KG'deki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe deyimleri öğrenme başarı durumlarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$).

Tablo 26: DG ve KG Öğrencilerinin Türkçe Ders Notlarına Göre TDÖBT Son Test Puanlarına İlişkin Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

| | | | | Türkçe Ders Notu | TDÖBT |
|----|------------------|---|---------|------------------|-------|
| DG | Türkçe Ders Notu | r | 1 | 0,403 | |
| | | p | - | 0,034* | |
| | TDÖBT | r | 0,403 | 1 | |
| | | p | 0,034* | - | |
| KG | Türkçe Ders Notu | r | 1 | 0,520 | |
| | | p | - | 0,002** | |
| | TDÖBT | r | 0,520 | 1 | |
| | | p | 0,002** | - | |

** $p < 0,001$; * $p < 0,05$

DG öğrencilerinin Türkçe ders notları ile TDÖBT son test puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,403$; $p < 0,05$). Buna göre, DG öğrencilerinin Türkçe ders notları arttıkça Türkçe deyim öğrenme başarılarının da artacağı söylenebilir. KG öğrencilerinin Türkçe ders notları ile TDÖBT son test puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,520$; $p < 0,01$). Buna göre, KG öğrencilerinin Türkçe ders notları arttıkça Türkçe deyim öğrenme başarılarının da artacağı söylenebilir.

Tablo 27: DG ve KG Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre TDÖBT Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| | Anne Eğitim Durumu | N | Sıra Ortalaması | Ki-Kare | Sd | p |
|----|---------------------------|----------|------------------------|----------------|-----------|----------|
| DG | İlkokul | 3 | 13,33 | 6,291 | 5 | 0,279 |
| | Ortaokul | 2 | 4,00 | | | |
| | Lise | 7 | 14,94 | | | |
| | Yüksekokul | 2 | 14,00 | | | |
| | Üniversite | 12 | 14,86 | | | |
| | Yüksek Lisans | 2 | 23,50 | | | |
| KG | İlkokul | 1 | 27,00 | 3,634 | 4 | 0,458 |
| | Ortaokul | 7 | 11,79 | | | |
| | Lise | 8 | 17,17 | | | |
| | Üniversite | 15 | 18,36 | | | |
| | Yüksek Lisans | 2 | 20,00 | | | |

* $p < 0,05$

Tabloya göre, DG'deki öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre Türkçe deyim öğrenme başarı durumları arasında bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). Aynı şekilde, KG'deki öğrencilerin de anne eğitim durumlarına göre Türkçe deyim öğrenme başarı durumları anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 28: DG ve KG Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumlarına Göre TDÖBT Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| | Baba Eğitim Durumu | N | Sıra Ortalaması | Ki-Kare | Sd | p |
|----|---------------------------|----------|------------------------|----------------|-----------|----------|
| DG | İlkokul | 4 | 16,38 | 3,823 | 5 | 0,575 |
| | Ortaokul | 2 | 15,25 | | | |
| | Lise | 7 | 11,50 | | | |
| | Yüksekokul | 3 | 14,00 | | | |
| | Üniversite | 10 | 13,82 | | | |
| | Yüksek Lisans | 2 | 23,50 | | | |
| KG | İlkokul | 1 | 27,00 | 8,826 | 6 | 0,184 |
| | Ortaokul | 2 | 6,75 | | | |
| | Lise | 10 | 12,65 | | | |
| | Yüksekokul | 2 | 21,50 | | | |
| | Üniversite | 16 | 19,35 | | | |
| | Yüksek Lisans | 1 | 13,00 | | | |
| | Doktora | 1 | 30,50 | | | |

* $p < 0,05$

Tablodaki bilgilere göre, DG'deki öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre Türkçe deyim öğrenme başarı durumları arasında bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Benzer şekilde, KG'deki öğrencilerin de baba eğitim durumlarına göre Türkçe deyim öğrenme başarı durumları anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($p>0,05$).

Tablo 29: DG ve KG Öğrencilerinin Aylık Okunan Kitap Sayısına Göre TDÖBT Son Test Puanlarına İlişkin Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

| | | | Aylık Okunan Kitap Sayısı | TDÖBT |
|----|------------------------------|---|------------------------------|-------|
| DG | Aylık Okunan Kitap Sayısı | r | 1 | 0,047 |
| | | p | - | 0,812 |
| | TDÖBT | r | 0,047 | 1 |
| | | p | 0,812 | - |
| KG | Aylık Okunan Kitap Sayısı | r | 1 | 0,315 |
| | | p | - | 0,074 |
| | TDÖBT | r | 0,315 | 1 |
| | | p | 0,074 | - |

* $p<0,05$

DG öğrencilerinin aylık okudukları kitap sayısı ile TDÖBT son test puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). KG öğrencilerinin okudukları kitap sayısı ile TDÖBT son test puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$).

Tablo 30: DG ve KG Öğrencilerinin Resimli Kitapları Sevme Durumlarına Göre TDÖBT Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

| | Resimli Kitap Sevme | N | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U | p |
|----|------------------------|----|--------------------|--------------------|-------|-------|
| DG | Sevmem | 5 | 10,63 | 42,50 | 32,50 | 0,322 |
| | Severim | 23 | 15,15 | 363,50 | | |
| KG | Sevmem | 9 | 18,83 | 113,00 | 70,00 | 0,633 |
| | Severim | 24 | 16,59 | 448,00 | | |

* $p<0,05$

Tablo incelendiğinde, DG'deki resimli kitapları sevmeyen öğrencilerin TDÖBT puanları son test puanları sıra ortalaması 10,63; resimli kitapları seven öğrencilerin 15,15 olarak bulunmuştur. KG'deki resimli kitapları sevmeyen öğrencilerin TDÖBT puanlarının son test puanları sıra ortalaması 18,83; resimli kitapları seven öğrencilerin ise 16,59 olarak bulunmuştur. DG ve KG'deki öğrencilerin

resimli kitapları sevmeye durumlarına göre Türkçe deyimleri öğrenme başarı durumlarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

4.2. Nitel Bulgular

4.2.1. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde dokuzuncu alt probleme yönelik nitel bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere ek olarak DG'den gönüllü olan 16 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu dağıtılmış, öğrencilerin mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğrenmeye yönelik görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçların frekans ve yüzde değerleri verilerek içerik analizi ve betimsel analiz yapılarak elde edilen sonuçlar tablo hâline getirilerek gösterilmiştir.

4.2.1.1. Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürleriyle Deyim Öğretmenin Dersi Anlaşılır Duruma Getirmesiyle İlgili Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

“Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğrenmek dersi anlaşılır duruma getiriyor mu? Neden?” sorusuna DG öğrencilerinin verdiği cevaplar ve bu cevapların yüzde ve frekans değerleri Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31: Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürleriyle Deyim Öğretmenin Dersi Anlaşılır Duruma Getirmesiyle İlgili Öğrencilerin Görüşleri

| Tema | Kodlar | Öğrenciler | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|-------------------------------------|---|---|-------------|-----------|
| Dersin anlaşılır duruma getirilmesi | Dersi daha iyi anlamaya katkı sağlaması | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 | 16 | 100.0 |
| | Kalıcı öğrenmeyi sağlaması | Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö15 | 5 | 31.25 |
| | Öğrenmeyi kolaylaştırması | Ö1, Ö5, Ö9, Ö12, Ö14 | 5 | 31.25 |
| | Tekrar imkânı sunması | Ö5, Ö11, Ö16 | 3 | 18.75 |
| | Zamandan ve mekândan bağımsız | Ö1, Ö5, Ö11, Ö13, Ö16 | 5 | 31.25 |

| | | | |
|-------------------------------|--------------------------|---|------|
| öğrenmeye olanak tanınması | | | |
| İlgi çekici olması | Ö3, Ö9, Ö13, Ö16 | 4 | 25.0 |
| Eğlenerek öğrenmeyi sağlaması | Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö16 | 6 | 37.5 |

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin deyim öğretiminin mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle yapılmasının dersi anlaşılabilir hâle getirmesiyle ilgili verdikleri cevaplar, “dersin anlaşılır duruma getirilmesi” teması altında incelenmiştir. Bu tema altında öğrencilerin tamamı (f=16, %100.0), kavram karikatürlerinin ve mobil öğrenme ortamının dersi daha iyi anlamaya katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö4, “Mobil öğrenme ortamında karikatürlerle deyim öğrenmek dersi anlaşılır duruma getiriyor.” derken; Ö14, “Evet, getiriyor çünkü kolayca anlayabiliyoruz. Daha önce duymamış olsak da kavram karikatürlerinde o deyim bulabiliyoruz.” ifadelerini kullanmıştır. Öğrenciler, % 31.25 sıklıkla mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretimi yapılmasının “kalıcı öğrenmeyi sağladığı” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerden Ö5, “Mobil ortamda deyim öğrenmek kavram karikatürleri sayesinde çok kolay oldu. Hiç duymadığımız deyimleri karikatürlerdeki olay örgüleri sayesinde hemen öğrenebildik. Unutmuyoruz da.” şeklinde görüş belirtirken Ö10, “Getiriyor çünkü daha anlaşılır bir şekilde görüyoruz ve konuyu daha iyi kavriyoruz. Öğrendiğimiz deyimleri unutmuyoruz.” demiştir.

Öğrenciler, kavram karikatürleriyle mobil öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğretimin “öğrenmeyi kolaylaştırdığını” (f=5; % 31.25) ifade etmişlerdir. Örneğin öğrencilerden Ö9, “Bence evet çünkü mobil öğrenme şimdiki çocukların daha çok ilgisini çekiyor, ders ilgimizi çeken bir ortamda ilgimizi çeken karikatürlerle işlenince derse karşı motivasyonumuz artıyor. Bu da öğrenmemizi kolaylaştırıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö12 de bu konuda, “Getiriyor çünkü öğretmenimiz, Whatsapp ve Toondoo uygulaması ile öğrenmek daha kolay.” demiştir. Bununla birlikte öğrenciler, mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin “tekrar imkânı sağladığını” (f=3; % 18.75) da belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö11 ve Ö16 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö11: *Evet çünkü karikatürlerle daha ayrıntılı öğrenebiliyoruz... Öğrendiklerimizi tekrar edebiliyoruz.*

Ö16: *...Dersi kaçırırsam da sonra açıp bakabiliyorum. Artık bu dersi daha çok seviyorum.*

Öğrenciler, % 31.25 sıklıkla bu öğretim uygulamasının “zamandan ve mekândan bağımsız öğrenmeye olanak sağladığını” belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö1, “Evet... Katılmayan bir kişi olsa bile gönderilen mesajlardan öğrenmiş oluyor”; Ö13, “...Dersin sadece bu sınıf ortamında olmadığını bu uygulama sayesinde görmüş olduk.”; Ö11, “...İstedığımız zaman açıp bakabiliyoruz.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Görüşme formunu dolduran öğrencilerden 4’ü yapılan uygulamanın “ilgi çekici olduğu” (f=4; % 25.0) yönünde cevaplar vermiştir. Öğrencilerden Ö3 bu hususta, “ ... Mobil ortamda karikatürle deyim öğretilmesi çocuklar için ilgi çekici ve eğlenceli oluyor.” derken Ö 16, “ Evet. Dersi dikkat çekici hâle getiriyor...” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Tabloda da görüldüğü üzere, öğrenciler % 37.25 sıklıkla karikatürlerle deyim öğretiminin mobil öğrenme ortamında “eğlenerek öğrenmeyi sağladığına” yönelik görüş bildirmişlerdir. Örneğin öğrencilerden Ö8, “ Evet. Çünkü çocuklar eğlenmek ister. Ve biz de bu çalışmayı yaparken eğlenerek öğrendik. İyi ki öğretmenimiz böyle bir şey yapmış. Ben çok memnunum.” Demektedir. Ö6, “Evet, hem ders işlemiş hem eğlenmiş oluyoruz” ve Ö7 de, “Evet. Çünkü bize deyimi yaşanmış bir olay gibi anlatıyor. Böylece deyim anlamını daha iyi anlıyoruz, unutmuyoruz. Bunda dersin eğlenceli geçmesi de etkili oldu.” yanıtlarını vererek kavram karikatürleriyle mobil öğrenme ortamında işlenen dersin, zevkli olduğunu ve dersin hedeflerine ulaşmasında eğlenerek öğrenmenin payı olduğunu belirtmişlerdir.

4.2.1.2. Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürü Kullanarak İşlenen Türkçe Derslerinin Öğrencilerin Duygu ve Düşüncelerini Hangi Yönde Etkilediğine Yönelik Bulgular

“Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretimi, duygu ve düşüncelerinizi hangi yönde etkiledi?” sorusuna DG öğrencilerinin verdiği cevaplar ve bu cevapların yüzde ve frekans değerleri Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32: Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürü Kullanarak İşlenen Türkçe Derslerinin Öğrencilerin Duygu ve Düşüncelerini Hangi Yönde Etkilediğine Yönelik Görüşleri

| Tema | Kodlar | Öğrenciler | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|-------------|--------------------------------|--|-------------|-----------|
| Olumlu etki | Anlamayı sağlaması | Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16 | 9 | 56.25 |
| | Derse ilgiyi artırması | Ö12, Ö16 | 2 | 12.5 |
| | Eğlenceli olması | Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16 | 7 | 43.75 |
| | Kalıcı öğrenmeyi desteklemesi | Ö3, Ö7, Ö13, Ö14, Ö16 | 5 | 31.25 |
| | Derse katılımı artırması | Ö1, Ö16 | 2 | 12.5 |
| | Diğer derslerden farklı olması | Ö3, Ö8, Ö10, Ö13 | 4 | 25.0 |
| | Öğrenme kolaylığı sağlaması | Ö1, Ö9, Ö13, Ö14 | 4 | 25.0 |
| | Eksikleri gidermesi | Ö1, Ö2, Ö4 | 3 | 18.75 |

Tablo incelendiğinde, mobil öğrenme ortamında kavram karikatürü kullanarak işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hangi yönde etkilediği durumu, “olumlu etki” temasına göre incelenmiştir. Bu temaya bağlı olarak “anlamayı sağlaması (f=9; % 56.25)”, “derse ilgiyi artırması (f=2; % 12.5)”, “eğlenceli olması (f=7; % 43.75)”, “kalıcı öğrenmeyi desteklemesi (f=5; % 31.25)”, “derse katılımı artırması (f=2; % 12.5)”, “diğer derslerden farklı olması (f=4; % 25.0)”, “öğrenme

kolaylığı sağlaması (f=4; % 25.0)” ve “eksiklikleri gidermesi (f=3; % 18.75” kodlarına ulaşılmıştır.

Tabloya bakıldığında öğrencilerin, en fazla “anlamayı sağlaması” görüşünü ifade ettikleri görülmektedir (f=9; % 56.25). Bununla ilgili öğrencilerin bazılarının görüşleri şu şekilde olmuştur:

Ö2: *Biri bize o deyimı söylediğinde biz artık anlayabileceğiz. Anlamını yanlış bildiğim deyimlerin de doğrularını öğrenmiş oldum.*

Ö7: *Deyimin anlamını daha iyi anlamamızı sağlıyor.*

Ö13: *Karikatürler ve konuşma balonları sayesinde deyimler daha çok aklımızda kaldı. Düşüncelerimizi sorgulayabiliyoruz. Daha iyi anlıyoruz.*

Öğrencilerin % 43.75’i, mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğrenmenin dersi eğlenceli hâle getirdiğine yönelik benzer ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Ö10, “Daha çok eğleniyoruz ve aynı zamanda öğreniyoruz.”; Ö7, “Bizi eğlendirirken öğretiyor.”; Ö14, “Daha eğlenceli öğrenmemizi sağlıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrenciler; % 12.5 sıklıkla mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğrenmenin, derse olan ilgiyi ve katılımı artırdığına yönelik açıklamalar yapmışlardır. Örneğin Ö12 ve Ö16’nın görüşleri şu şekildedir:

Ö12: *Deyim öğretiminin mobil öğrenme ortamında yapılması benim derse karşı bakış açımı değiştirdi, ilgimi artırdı.*

Ö16: *Artık dikkatimi bu derse karşı daha çok veriyorum, daha çok söz hakkı istiyorum.*

Öğrenciler, % 31.25 sıklıkla yapılan uygulamaların kalıcı öğrenmeyi desteklediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö3 bu konu hakkında, “Görseller hafızamızda kalmasını sağlıyor. Deyim öğretimi, karikatürlerle ve mobil ortamda daha kalıcı oluyor.” şeklinde görüş bildirirken Ö14, “Deyimleri karikatürlerle öğrenmek daha kalıcı oluyor.” ifadelerini kullanmıştır.

Öğrenciler yapılan uygulamaların diğer derslerdeki uygulamalardan farklı olduğuna ve öğrenme kolaylığı sağlamasına % 25.0 sıklıkla görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö3: ... *Hiç böyle bir ders işlememiştik. Umarım başka derslerde de böyle farklı uygulamalar olur.*

Ö10: *Sınıf dışında beraber öğrenmek çok güzeldi, keşke diğer derslerde de böyle çalışmalar yapılırsa.*

Ö13: *Karikatürlerle deyimleri hemen öğrenebiliyoruz. Bu bizler için farklı bir deneyim oldu.*

Ö1: *Uygulamaya herkes katılabiliyor. Sınıfın dışında da böyle uygulamalarla kolayca öğrenebiliyoruz.*

Öğrenciler % 18.75 sıklıkla mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretme uygulamasının “eksiklikleri giderdiğine” yönelik görüş bildirmişlerdir. Örneğin öğrencilerden Ö1, “Geriye dönük tekrarlar yapabiliyoruz ve eksikliklerimizi tamamlayabiliyoruz” ve Ö4, “Deyimler hakkındaki yanlışlarımı görmemi sağladı.” şeklinde açıklamalar yapmışlardır.

4.2.1.3. Öğrencilerin Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürleriyle Deyim Öğretme Yöntemine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

“Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğrenmenin olumsuz yanları var mıdır? Nelerdir?” sorusuna DG öğrencilerinin verdiği cevaplar ve bu cevapların yüzde ve frekans değerleri Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33: Öğrencilerin Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürleriyle Deyim Öğretme Yöntemine İlişkin Görüşleri

| Kodlar | Öğrenciler | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|-----------------|---|-------------|-----------|
| Olumlu yanları | Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 | 14 | 87.5 |
| Olumsuz yanları | Ö3, Ö6 | 2 | 12.5 |

Tablodaki bilgilere göre, öğrencilerin mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri, bu yöntemin “olumlu yanları” ve “olumsuz yanları” kodlarına göre değerlendirilmiştir. Sözü edilen yöntemin olumlu yanları, öğrencilerin % 87,5’i tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda öğrencilerin bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö4: *Benim için kavram karikatürleriyle deyim öğrenmenin olumsuz bir yanı yoktur.*

Ö13: *Bence yoktur. Gayet yararlı.*

Ö8: *Benim için asla yoktur.*

Sözü edilen yöntemin olumsuz yanları % 12.5’i sıklıkla 2 öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö3: *Bence sadece bir tane var. Eğer o gün telefonumuz yanımızda yoksa katılamıyoruz. Ama sonrasında geçmişe dönüp mesajları okuyabiliyoruz bu sayede eksiklerimizi tamamlıyoruz.*

Ö6: *Sadece telefonumun olmadığı zamanlar mobil öğrenime katılamadığım için kendimi eksik hissediyorum. Ama akıllı tahtada gösterilen ve sınıf duvarlarına asılan karikatürler sayesinde bu eksikliğini gidermeye çalıştım.*

4.2.1.4. Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Diğer Konuların Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürleriyle İşlenmesiyle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

“Türkçe derslerindeki birtakım konuların mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle işlenmesini ister misiniz? Neden?” sorusuna DG öğrencilerinin verdiği cevaplar ve bu cevapların yüzde ve frekans değerleri Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34: Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Diğer Konuların Mobil Öğrenme Ortamında Kavram Karikatürleriyle İşlenmesine Yönelik Görüşleri

| Tema | Kodlar | Öğrenciler | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--------------|--------------------------------|---|-------------|-----------|
| Olumlu istek | Eğlenerek öğrenmeyi sağlaması | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15 | 13 | 81.25 |
| | Akılda kalıcılığı artırması | Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16 | 8 | 50.0 |
| | Öğrenmeyi kolaylaştırması | Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, Ö12 | 5 | 31.25 |
| | Konu tekrarını kolaylaştırması | Ö3, Ö12 | 2 | 12.5 |

Öğrencilerin Türkçe derslerindeki diğer konuların mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle işlenmesine yönelik görüşleri, “olumlu istek” temasına dayalı olarak irdelenmiştir. Bu temayla ilişkili olarak “eğlenerek öğrenmeyi sağlaması (f=13; % 81.25)”, “akılda kalıcılığı artırması (f=8; % 50.0)”, “öğrenmeyi kolaylaştırması (f=5; % 31.25)” ve “konu tekrarını kolaylaştırması (f=2; % 12.5) kodlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler en çok “eğlenerek öğrenmeyi sağlaması” görüşünü belirtmişlerdir (f=13; % 81.25). Bazı öğrencilerin görüşleri şu şekilde olmuştur:

Ö6: *Evet isterim. Nedeni, ders daha eğlenceli hâle gelir. Zaten bu farklı öğrenme ortamı bilgilerimizi güçlendiriyor.*

Ö8: *İsterim tabii. Çünkü belki daha iyi anlayabilirim o konuları.*

Ö9: *Evet, çünkü diğer derslerdeki ders işlemelerimize göre daha güzel oluyor, eğleniyoruz.*

Ö12: *Evet. Mobil ortamda öğrenmek daha eğlenceli, güzeldir. Ayrıca etkili, kolay ve hızlı tekrar imkânı veriyor.*

Ö13: *Evet çünkü daha çok aklımda kalıyor.*

4.2.1.5. Öğrencilerin Kavram Karikatürlerinin Diğer Derslerde Kullanılmasıyla İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

“Başka hangi derslerin kavram karikatürleriyle işlenmesini istersiniz?” sorusuna DG öğrencilerinin verdiği cevaplar ve bu cevapların yüzde ve frekans değerleri Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35: Öğrencilerin Kavram Karikatürlerinin Diğer Derslerde Kullanılmasına Yönelik Görüşleri

| Tema | Kodlar | Öğrenciler | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---------------------------------------|--|------------------------------------|-------------|-----------|
| Başka derslerde kullanılmasını isteme | Matematik dersinde kullanılabilir olması | Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14 | 8 | 50.0 |
| | Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilir olması | Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15 | 8 | 50.0 |
| | İngilizce dersinde kullanılabilir olması | Ö6, Ö13 | 2 | 12.5 |
| | Fen bilgisi dersinde kullanılabilir olması | Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11 | 6 | 37.5 |
| | Tüm derslerde kullanıma uygun olması | Ö3, Ö16 | 2 | 12.5 |

Tabloda da görüldüğü üzere, öğrencilerin kavram karikatürlerinin diğer derslerde kullanılmasına yönelik görüşleri, “başka derslerde kullanılmasını isteme” teması altında incelenmiştir. Bu tema altında “matematik dersinde kullanılabilir olması (f=8; % 50)”, “sosyal bilgiler dersinde kullanılabilir olması (f=8; % 50.0)”, “İngilizce dersinde kullanılabilir olması (f=2; % 12.5)”, “fen bilgisi dersinde kullanılabilir olması (f=6; % 37.5)” ve “tüm derslerde kullanıma uygun olması (f=2; 12.5)” kodlarına ulaşılmıştır. Öğrenciler en fazla matematik ve sosyal bilgiler dersinde kullanılabilir olması görüşünü dile getirmiştir (f=8; % 50.0). Bazı öğrencilerin hangi derslerde kavram karikatürü kullanılmasını istemeleriyle ilgili görüşleri şöyle olmuştur:

Ö2: *Fen ve sosyal dersinin kavram karikatürleriyle işlenmesini isterim.*

Ö4: *Matematik ve fen bilimleri dersinin kavram karikatürleriyle işlenmesini isterim.*

Ö14: *Matematik ve sosyal dersinde işlenmesini isterim.*

Ö3: *Bence bütün derslerde yapılmalı. Çünkü böylelikle dersler eğlenceli geçer ve herkes dersi daha iyi anlar.*

Ö16: *Tüm derslerde kullanılmasını isterim.*



V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Çalışmanın bu bölümünde ulaşılan verilere ait bulgular tartışılmış ve sonuçları ile birlikte sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Birinci alt probleme yönelik DG’de yer alan öğrencilerin TDÖBT ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında son test sonucunda, kavram karikatürleriyle deyim öğretimi yapılan DG öğrencilerinin TDÖBT puanlarının ön uygulamaya göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonucuna bakıldığında mobil öğrenme ortamında beş haftalık kavram karikatürü destekli deyim öğretiminin DG öğrencilerinin etkili bir öğrenme sürecinden geçerek öğrendikleri bilgileri görselliğin de etkisiyle içselleştirdikleri ve bu sayede de akademik başarılarını artırdıkları düşünülmektedir.

Bazı araştırmalarda (bk. Baysarı, 2007; Göksu, 2012; Güler vd., 2013; Sayın, 2015; Güngör, 2018) kavram karikatürleriyle ve karikatürlerle yapılan etkinliklerin DG’deki öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı sonucuna ulaşılsa da yapılan çalışmaların çoğunda (bk. Balım vd., 2008; Coşkun, 2009; Alkan, 2010; Çetin, 2012; Gömleksiz ve Pullu, 2017; Güngör, 2018; Bakır, 2019; Erim, 2019; Karakırık, 2019; Külekci, 2019) elde edilen bulgular, çalışmamızdaki bulguları destekler niteliktedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

İkinci alt probleme yönelik DG’de yer alan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını gösteren ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında, ön testte öğrencilerin Türkçe dersine yönelik genel tutumlarının orta düzeyde; son testte ise orta düzeyin

üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunda uygulamanın eğlenceli ve motive edici olmasının, öğrencilerin sınıf dışındaki farklı bir öğrenme ortamında öğrenme sürecine katılmasının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Ön test uygulamasında öğrencilerin derse yönelik ilgi ve sevgi puanları ile tutumlarının orta düzeyin üzerinde; son testte de yine bu puanlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretimi, öğrencilerin derse karşı olan ilgi ve sevgisini devam ettirmektedir.

Öğrencilerin derse ilişkin olumsuz tutum puanları, ön test uygulamasında orta düzeyin üzerindeyken son test uygulamasında orta düzeye düşmektedir. Bu sonuç bizi, kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan olumsuz tutumlarını azaltmakta etkili olduğu, sonucuna götürmektedir.

Öğrencilerin derste yapılan etkinliklere yönelik hem ön test hem de son testteki tutumlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin mobil öğrenme ortamında gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin Türkçe dersini derste yapılan etkinlikler bakımından zengin bir konumda görmelerini devam ettirdiği düşünülmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü problemine yönelik sonuçlara bakıldığında mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin yapıldığı DG öğrencileri ile geleneksel öğretimin yapıldığı KG öğrencilerinin TDÖBT ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p>0,05$). Çalışmanın öncesinde her iki grubun da akademik olarak başarı seviyelerinin aynı olması DG ve KG'nin araştırma için uygun olduğunu göstermektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dördüncü problemine yönelik sonuçlara bakıldığında mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin yapıldığı DG öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı KG öğrencilerinin TDÖBT son test puanları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur ($p<0,05$). DG'deki

öğrencilerin KG'deki öğrencilere göre daha fazla soruya doğru yanıtladıkları dikkate alındığında mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleri ile deyim öğretilmesi, geleneksel yöntemlerle yapılan öğretime göre çok daha etkilidir. Bu sonuç, DG ve KG öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı farklılık oluştuğunu ifade eden çalışmalarla (bk. Akamca, 2008; Coşkun, 2009; Alkan, 2010; Ayyıldız, 2010; Akkaya, 2011; Çalışır, 2011; Çetin, 2012; Koçoğlu, 2012; Meriç, 2014; Ceylan, 2015; Gömleksiz ve Pullu, 2017; Şahin, 2018; Şenocak, 2018; Karakuş, 2019) uyuşmaktadır.

Bazı çalışmalarda, kavram karikatürleriyle yapılan etkinliklerin DG ve KG'nin arasında akademik anlamda başarı farkı ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Baysarı'nın (2007) çalışmasında DG ve KG öğrencilerinin son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Balım vd.'nin (2008) de araştırmalarının sonucunda DG ve KG öğrencilerinin son testteki akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazar'ın (2010) çalışmasında DG ve KG'deki öğrencilerin uygulama sonrası son test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmamasının sebebi olarak DG ve KG'de etkinlik temelli uygulamalarla öğretim sürecinin tamamlanmış olması gösterilmektedir. Çiçek (2011) tarafından yapılan ve 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılıklarına etkisinin incelendiği çalışmada DG ve KG'nin son testteki başarı puanları arasında anlamlı farklılık çıkmadığı ve kavram karikatürü destekli çalışmaların mevcut öğretim programındaki etkinliklerle aynı etkiyi meydana getirdiği aktarılmıştır. Benzer şekilde Kara (2017) tarafından yapılan çalışmada da kavram karikatürü destekli öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olmadığı, ifade edilmiştir. Ada'nın (2020) çalışmasında ise DG ve KG'nin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yokken DG'deki öğrencilerin son test puanların ön test puanlarına göre yüksek olduğu tespit edilerek kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin mevcut programa dayalı öğretim etkinliklerinden daha etkili olduğu yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi çerçevesinde, mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin yapıldığı DG öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ön test

puanları incelendiğinde DG ve KG öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). DG öğrencilerinin KG öğrencilerine göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu, sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan ilgi ve sevgileriyle alakalı olduğu düşünülmektedir. Nitekim DG ve KG öğrencilerinin derse yönelik ilgi ve sevgi puanları arasında anlamlı bir farklılık da tespit edilmiştir ($p<0,05$). DG öğrencilerinin KG'ye göre derse yönelik ilgi ve sevgilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

DG ve KG öğrencilerinin derse ilişkin olumsuz tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ($p<0,05$) ve KG öğrencilerinin DG'ye göre derse ilişkin olumsuz tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinin altında; Türkçe derslerinin genellikle geleneksel yöntemlerle işlenmesi, öğrencilerin derse karşı yeterince ilgi ve sevgi duymamaları, öğreticinin sınıfla ilgili sebeplerden dolayı her sınıfta aynı şekilde ders işleyememesi gibi faktörlerin olduğu düşünülmektedir.

DG ve KG öğrencilerinin derste yapılan etkinliklere yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). DG öğrencileri KG öğrencilerine göre Türkçe dersini yapılan etkinlikler bakımından daha verimli bulmaktadır. Bu sonuç, öğretmenin dersi verimli geçirmek için hazırladığı etkinliklerin, DG öğrencilerini derse karşı daha istekli ve ilgili hâle getirdiğini ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın altıncı problemine ilişkin olarak mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin yapıldığı DG öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı KG öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). DG öğrencilerinin KG'ye göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ve mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin Türkçe dersine yönelik tutumları olumlu bir şekilde etkilediği görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalar, kavram karikatürleriyle yapılan bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir (bk. Akamca, 2008; Coşkun, 2009; Palaz, 2010; Akkaya, 2011; Koçoğlu, 2012; Meriç, 2014;

Gömlüksüz ve Pullu, 2017; Şahin, 2018; Şenocak, 2018). Buna karşın, kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin DG ve KG öğrencilerinin tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını gösteren bazı çalışmalar da vardır (bk. Baysarı, 2007; Yarar, 2010; Çiçek, 2011).

DG ve KG öğrencilerinin derse yönelik ilgi ve sevgi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). DG öğrencilerinin KG'ye göre derse yönelik ilgi ve sevgilerinin daha yüksek olduğu ve mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin derse yönelik ilgi ve sevgiyi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

DG ve KG öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin olumsuz tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). DG öğrencilerinin KG öğrencilerine göre olumsuz tutum puanları daha düşüktür. Bu sebeple mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle yapılan deyim öğretiminin derse ilişkin olumsuz tutumlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

DG ve KG öğrencilerinin derste yapılan etkinliklere yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). DG öğrencileri, KG öğrencilerine göre Türkçe dersini yapılan etkinlikler yönünden daha zengin bulmaktadır. Kavram karikatürleriyle deyim öğretiminin Türkçe dersine yönelik yapılan etkinliklere karşı olan tutum üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın yedinci problemi çerçevesinde ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe deyimleri öğrenmelerindeki başarıları ve demografik özellikleri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. DG ve KG öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe deyimleri öğrenme başarı durumlarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Akkaya (2011), Koçoğlu (2012), Kara (2017), Şahin (2018) ve Ada'nın (2020) da yaptıkları araştırmalar, bu sonucu destekler niteliktedir.

DG öğrencilerinin Türkçe ders notları ile TDÖBT ön test puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,595$; $p<0,01$). DG öğrencilerinin

verimli bir şekilde çalışarak Türkçe ders notlarını yükseltmesi, Türkçe deyimleri öğrenme başarılarını da etkileyecektir, denebilir.

KG öğrencilerinin Türkçe ders notları ile TDÖBT ön test puanları arasında çok yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,825$; $p<0,01$). KG öğrencileri, daha verimli ve etkili çalışarak Türkçe ders notlarını yükseltirlerse Türkçe deyim öğrenme başarıları da bir o kadar artacaktır.

DG ve KG'deki öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına bakarak bir değerlendirme yapıldığında öğrencilerin Türkçe deyimleri öğrenme başarıları ile anne ve babalarının eğitim durumları arasında bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Elde edilen bu sonuç, Akkaya'nın (2011) çalışması ile örtüşmektedir.

DG ve KG öğrencilerinin aylık okudukları kitap sayısı ile TDÖBT ön test puanları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,01$). DG ve KG öğrencilerinin aylık okudukları kitap sayılarının artırılması, Türkçe deyim bilgilerini artıracaktır. Akkaya'nın (2011) çalışmasında ise "kitap okuma sıklığı" değişkenine göre DG ve KG öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

DG'deki öğrencilerin resimli kitapları sevme durumlarıyla Türkçe deyimleri öğrenme başarı durumlarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). KG öğrencilerinde ise anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). KG'de resimli kitapları seven öğrencilerin, resimli kitapları sevmeyen öğrencilere göre Türkçe deyimleri öğrenme başarı durumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun deyimlerin imgesel gücünden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sekizinci alt problemine yönelik olarak ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin (DG ve KG) Türkçe deyimleri öğrenmelerindeki başarıları ve demografik özelliklerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

DG ve KG'deki öğrencilerin cinsiyetleri ve TDÖBT son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Benzer şekildeki çalışmalar (Akkaya, 2011; Şahin, 2018; Külekci, 2019; Ada, 2020) bu sonucu desteklemektedir.

DG öğrencilerinin Türkçe ders notları ile TDÖBT son test puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,403$; $p<0,05$). Buna göre, DG öğrencilerinin Türkçe ders notlarını artırmaları, Türkçe deyim bilgilerini artıracaktır. KG öğrencilerinin Türkçe ders notları ile TDÖBT son test puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,520$; $p<0,01$). Aynı şekilde KG öğrencilerinin de Türkçe ders notlarını artırmaları Türkçe deyim bilgilerini yükseltecektir.

DG ve KG'deki öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları ile son testten elde edilen Türkçe deyimleri öğrenmedeki başarı durumları arasında bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Benzer şekilde Akkaya'nın (2011) çalışmasında da anne ve babanın eğitim durumu ile DG ve KG öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

DG ve KG öğrencilerinin aylık okudukları kitap sayısı ile TDÖBT son test puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Akkaya'nın (2011) çalışmasında da kitap okuma sıklığı ile DG ve KG öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

DG ve KG'deki öğrencilerin resimli kitapları sevme durumlarına bakıldığında son testte Türkçe deyimleri öğrenmedeki başarı puanları ile resimli kitapları sevip sevmemeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi çerçevesinde DG'de yer alan gönüllü öğrencilerin mobil öğrenme ortamında kavram karikatürlerinin desteğiyle gerçekleştirilen deyim öğretimine yönelik görüşleri alınmıştır.

Öğrenciler genel olarak;

- Uygulamanın kendileri için ilgi çekici ve eğlenceli olduğunu,
- Görsellerin akılda kalıcılığı artırdığını,
- Uygulamanın konunun anlaşılabilmesini artırdığını,
- Öğrenmenin daha kolay hâle geldiğini,
- Geriye dönük tekrarlar yapabildiklerini,
- Diğer derslerde de böyle uygulamaların yapılması gerektiğini,
- Öğrenmenin sadece sınıfta olmadığını gördüklerini, ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar gösteriyor ki kavram karikatürleriyle mobil öğrenme ortamında işlenen dersler öğrencilerin; derse yönelik ilgilerini artırmakta, görsellerle kalıcı öğrenmelerine destek olmakta, kolay yoldan öğrenmelerini sağlamakta, eğlenerek öğrenmelerine imkân tanımakta ve konuları daha iyi kavramalarına yardımcı olmaktadır. Yapılan kimi çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir (bk. Özyılmaz Akamca, 2008; Koçoğlu, 2012; Meriç, 2014; Ceylan, 2015; Sayın, 2015; Gömleksiz ve Pullu, 2017; Gümüş, 2017; Kaplan, 2020).

Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında karikatür destekli öğretimin ilkökul (Güney Mürsel, 2009; Duran, 2020), ortaokul (Demirel İşbulan, 2010; Fındık Dönmez, 2013; Varışoğlu vd., 2014; Et, 2019; Kaplan, 2020) ve lise öğrencilerine (Üstün, 2007) yönelik uygulandığı anlaşılmaktadır. Kavram karikatürlerinin (Yaşar, 2017; Soy, 2019) kullanıldığı çalışmaların ise genellikle ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Farklı olarak Akkaya (2011) çalışmasında, ortaokul öğrencilerine yönelik olarak hem karikatür hem de kavram karikatürü kullanmaktadır. Bununla birlikte, yapılan çalışmalardaki olumlu sonuçlara rağmen Türkçe öğretiminde karikatürün ve kavram karikatürlerinin kullanıldığı çalışmaların az olması dikkat çekmektedir. Çalışmalar içinde, Türkçe deyim öğretiminin kavram karikatürleriyle mobil öğrenme ortamında gerçekleştirildiği bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Farklı olarak bu araştırmada deyim öğretimi, kavram

karikatürleriyle mobil öğrenme ortamında gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda anlaşılmıştır ki farklı yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılması, öğrencilerin başarılarını artırmakta ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle yapılan deyim öğretimine yönelik ön test- son test, tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlardan ve öğrenci görüşlerinden ulaşılan verilerden yola çıkılarak önerilerde bulunulacaktır.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışmada, mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle yapılan deyim öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak olan diğer çalışmalarda araştırmacılar, farklı öğrenme yaklaşımları ve farklı Web 2.0 araçları kullanılarak kavram karikatürlerinin etkililiğini araştırabilir.
2. Çalışmada öğrencilerin (DG ve KG) Türkçe deyimleri öğrenmelerindeki başarıları ve demografik özellikleri (cinsiyet, Türkçe ders notu, anne-baba eğitim durumu, aylık okunan kitap sayısı, resimli kitapları sevme durumu) ile ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalara yaşanılan yer (köy, şehir merkezi gibi), gelir durumu gibi farklı demografik özellikler eklenerek bunların etkililiği üzerinde araştırma yapılabilir.
3. Bu çalışma, 6. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleri kullanılarak yapılan deyim öğretimi, diğer öğrenim düzeylerindeki öğrencilere de uygulanabilir.
4. Bu çalışmada, Toondoo adlı Web 2.0 aracında eğitimci tarafından hazırlanan kavram karikatürleri kullanılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu kavram karikatürleriyle bir öğretim planlanarak bu öğretimin etkililiğine bakılabilir.
5. Akıllı cihaz kullanımı gerektiren benzer çalışmalardan önce, öğrencilerin aileleri çalışma planı hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilebilir.
6. Yapılacak yeni araştırmalarda kavram karikatürleri animasyon ya da çizgi film hâline getirilerek etkililiği araştırılabilir.

7. Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle gerçekleştirilen öğretim, diğer derslerde de uygulanarak bu yöntemlerin etkililiği belirlenebilir.

5.2.2.Öğretmenlere Öneriler

1. Türkçe deyimlerin öğretiminde kavram karikatürlerinin etkili olmasından dolayı, Türkçe derslerinde farklı konularda da bu karikatürlerden faydalanılabilir.
2. Kendini rahat bir şekilde ifade edemeyen, utangaç öğrencileri derse karşı isteklendirmekte kavram karikatürleriyle yapılacak etkinliklerden yararlanılabilir.
3. Özellikle öğrencilerin anlamakta zorlandığı soyut konuları ve kavramları somutlaştırırken kavram karikatürlerinden istifade edilebilir.
4. Kavram karikatürleri ile bir konu hakkında tartışma ortamı oluşturulup öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini öğrenmeleri sağlanarak konu hakkındaki yanlışları fark ettirilebilir.
5. Hem ders içindeki etkinliklerde hem de ev ödevi olarak kullanmak amacıyla kavram karikatürlerinin yer aldığı çalışma yaprakları ve etkinlik kitapları oluşturulabilir.
6. Hazırlanacak kavram karikatürleri, öğrencinin dikkatini dağıtmayacak ve konuyu amacından uzaklaştırmayacak şekilde oluşturulmalıdır. Bu karikatürler, hem görsel hem de içerik olarak öğrencilerin yaşına ve gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmalıdır.
7. Öğretmenler Web 2.0 araçları ile ilgili seminerlere katılıp bu araçların kullanımını öğrenerek kendi etkinliklerini oluşturabilirler. Böylece öğretmenler, hazırlayacakları etkinliklerle yapılandırıcı yaklaşımın ilkelerine uygun bir öğretme tarzı geliştirecektir.
8. Web 2. 0 araçlarıyla kavram karikatürlerini nasıl çizebileceklerini öğrenen öğretmenler, daha sonra öğrencilerini de bu araçlarla tanıştırmak için onlara fırsatlar sunabilir. Böylece öğrenciler, hazırladıkları kavram karikatürlerini kullanarak animasyonlar, hikâye kitapları, mizah dergileri, afişler yapabilir.
9. Web 2. 0 araçlarıyla nasıl kavram karikatürü çizileceğini öğrencilerine öğreten öğretmenler, bu yolla onların yaparak yaşayarak öğrenmesine katkı sağlayabilir.

Bu araçlar, 3zel bir çizme yeteneği gerektirmediği için 3ęrencilerin derse karşı Şevkini artırabilir.

10. 3ęrencilere hazırlatılan kavram karikat3rleri okul panolarında, gazetesinde ya da okul sitesine koyulabilecek sanal bir sergide sergilenebilir, bir dergi haline getirilebilir.



6. KAYNAKÇA

- Ada, S. (2020). *4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanında Kavram Karikatürü Kullanımının Ders Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce .
- Ağakay, M. A. (1953). İkizlemeler üzerine I. *Türk Dili*, 2(16), 189- 191.
- Ağakay, M. A. (1954). Türkçede kelime koşmaları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 97- 104.
- Akamca, G. Ö. (2008). *İlköğretimde Analogiler, Kavram Karikatürleri ve Tahmin-Gözlem- Açıklama Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akben, N. (2018). Effect of concept cartoons used in teaching the mole concept. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(6), 157-160.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin Sözcük Varlığı* (3 b.). Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim (1, 2, 3. ciltler)* (6 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2016). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili (Dilbilim Açısından Bakış)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (2016). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-1. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Aksoy, Ö. A. (2016). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-2. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

- Aktan, B. (2010). Dîvânu lügâti't-Türk'ün söz varlığında yer alan ikilemeler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1-12.
- Akyalçın, N. (2011). Türkçe deyimler sözlüklerine alınmış, deyim olmayan kimi söz öbeklerine ilişkin bir değerlendirme. *Folklor/ Edebiyat*(68), 121-142.
- Akyalçın, N. (2019). Deyim ve ikileme ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Homeros*, 2(3), 83-94.
- Akyol, H. (2012). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, G. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye'de Karikatür, Çizgi Roman ve Çizgi Film* (1 b.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altıok, S., Yükseltürk, E., & Üçgöl, M. (2017). Web 2.0 eğitime yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.
- Altuntaş, B. (2017). Y kuşağının mobil öğrenme uygulama tercihini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 89- 104.
- Appbrain. (25.04.2020). Most popular google play categories: <https://www.appbrain.com/stats/android-market-app-categories> adresinden alındı
- Arı, G., & Soylu, S. (2020). Beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi 9(2), 718-735. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 718- 735. doi:<http://dx.doi.org/10.7884/teke.4557>
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41- 61.

- Aubusson, P., Schuck, S., & Burden, K. (2009). Mobile learning for teacher professional learning: benefits, obstacles and issues. *Research in Learning Technology*, 17(3), 233- 247.
- Aydın, E., & Karaman, A. (2019). Eski Türk yazıt ve el yazmalarında ikilemeler. *Journal of Old Turkic Studies*, 3(2), 259-286.
- Ayyıldız, N. (2010). *Coğrafya Öğretiminde Karikatür Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bahadımlı, Y. Z. (1984). *Türkçe Deyimler ve Kaynakları*. İstanbul: Yeni Dünya Yayınları.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1- 21.
- Bakır, R. (2019). *Kavram Karikatürü Kullanarak Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Madde ve Değişim Ünitesindeki Kavramsal Anlamalarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Baldane, O. (2018). Deyimlerde varyantlaşma yolları ve sebepleri: Türkiye Türkçesi ağızları örneği. *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*. 17- 19 Ekim. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 240- 249.
- Balım, A. G., İnel, D., & Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Elementary Education Online*, 7(1), 188- 202.
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin Grameri*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 137-159.
- Baysarı, E. (2007). *İlköğretim Düzeyinde 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Canlılar ve Hayat Ünitesi Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına, Fen Tutumuna ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Olan*

Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S. (2011). Dijital Yerlilerin Özellikleri ve Çevrim-içi Ortamların Tasarlanmasındaki Etkileri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı* (s. 257- 263). Malatya: İnönü Üniversitesi. 31 Eylül 2020 tarihinde file:///C:/Users/x_user/Downloads/Dijital_yerlilerin_ozellikleri_ve_cevrim.pdf adresinden alındı

Boratav, P. N. (1969). *Boratav, P. N. (1973). 100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek yayınevi.

Brown, T. H., & Mbatı, L. (2015). Mobile learning: moving past the myths and embracing the opportunities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 115- 135.

Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi . *Turkish Studies*, 8(13), 559-575.

Bulut, S. (2012). Anadolu ağızlarında kullanılan kalıp sözler ve bu kalıp sözlerin kullanım özellikleri . *Turkish Studies*, 7(4), 1117-1155.

Büyükikiz, K. K., Dölek, O., & Kızırdırcı, F. (2019). Deyimlerin öğrenilmesi ve kalıcılığında animasyonların etkisi . *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 53- 70.

Caudill, J. G. (2007). The growth of m-learning and the growth of mobile computing: parallel developments. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), 1-13.

Ceylan, Ö. (2015). *Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yapılarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Coşkun, S. A. (2009). *Fen Bilgisi Öğretiminde Karikatür Kullanımının Başarı, Motivasyon ve Tutumlar Üzerine Etkisi* . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Creswell, J. W. (2019). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (2 b.). (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Crompton, H. (2014). A diachronic overview of mobile learning: A shift toward student-centered pedagogies. M. Ally, & A. Tsinakos içinde, *Increasing Success Through Mobile Learning* (s. 7-15). Vancouver: Commonwealth of Learning Press and Athabasca University Press.
- Çakmakçı, C. C. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Eğitiminde Kavram Geliştirme Açısından Atasözü ve Deyimler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çalışır, F. (2011). *Hayat Bilgisi Dersinde Karikatürlerle Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çayçoşar, S. (22. 05. 2015). *Yeni Alanya Gazetesi*. Hatasız insan olmaz: 20. 11. 2020 tarihinde <https://www.yenialanya.com/makale/3987894/sami-caycosar/hatasiz-insan-olmaz> adresinden alındı
- Çelenk, S. (2008). Görsel okuma ve sunu. A. Tazebay, & S. Çelenk içinde, *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler*. Ankara: Maya Akademi.
- Çetin, E. (2012). *Karikatürler ile Zenginleştirilmiş Fen ve Teknoloji Dersinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çiçek, T. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına, Tutumuna ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Çifci, M. (1991). *Bir Grup Yükseköğretim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çoraklı, Ş. (2001). Türkçe'nin yaratma gücü: ikilemeler (I). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*(17), 53-60.
- Çotuksöken, Y. (2004). *Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* (1 b.). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Dabell, J. (2008). Using concept cartoons. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath*(209), 34-36.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim*, 45(210), 141- 161.
- Demir, K., & Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 59- 79.
- Demir, Y. (2008). *Kavram Yanılgılarının Belirlenmesinde Kavram Karikatürlerinin Kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demirci, G. (2013). *Eğitimde Mizah ve Karikatür Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi (Ortaokul 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel İşbulan, Z. (2010). *7. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Deyimlerin Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demirli, C., & Kütük, Ö. (2010). Anlamsal web ve ontolojisine genel bir bakış. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 9(18), 95- 105.
- Dilek, F. G. (2007). Altay Türkçesinde sözeylemler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(21), 39-49.
- DiNucci, D. (1999). Fragmented future. *Print Magazine*, 4(2). 29 Ekim 2020 tarihinde http://darcy.com/fragmented_future.pdf adresinden alındı
- Dönmez, A. F. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Duran, C. (2020). *Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Konuşma Becerilerinin Karikatürler Yoluyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Düzenli, F. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Deyimleri Bilme, Anlama ve Yorumlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Efe, H. (2007). Karikatür ve şiirdeki algılama unsurları. H. Efe içinde, *Karikatür ve Eğitim* (s. 21-31). İzmir: Karikatürcüler Derneği İzmir Temsilciliği Yayınları.

Elçin, Ş. (2004). *Halk Edebiyatına Giriş* (8 b.). Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş.

Er, K., & Topçuoğlu Ünal, F. (2015). Ortaokul öğrencilerinin seçtikleri deyimlerin konularına göre sınıflandırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1534-1544.

Ergin, M. (2009). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/ Yayım/ Tanıtım.

Erim, H. B. (2019). *6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde "İslam'ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar" Ünitesinin Öğretiminde Kavram Karikatürü Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Erol, Ç. (2007). *Türkiye Türkçesinde Kalıp Sözler Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Et, E. (2019). *Karikatürlerle Yazma Çalışmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Franklin, T. (2011). Mobile learning: at the tipping point. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 10(4), 261- 275.
- Fransecky, R. B., & Debes, J. L. (1972). Visual literacy: a way to learn-a way to teach. Washington: Association for Educational Communications and Technology.
- Gafoor, K. A., & Shilna, V. (2013). Role of concept cartoons in chemistry learning. *National Seminar On Learning Science by Doing*. 29 Eylül 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545358.pdf> adresinden alındı
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi* (4 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 237- 242). Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Göçer, A. (2012). Dil- kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 0(729), 50- 57.
- Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının ‘sözlük bilgisi ve sözcük öğretimi’ne yönelik yeterlikleri . *Millî Eğitim*(210), 373-390.
- Göçer, A., & Akgül, O. (2018). Türkçe eğitiminde karikatür kullanımı ve eğitsel değeri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-100.
- Gökçearslan, Ş. (2011). Semantik web (Web 3.0) ve eğitim amaçlı kullanımı. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 1- 15.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*(44), 89-110.
- Göker, Y. (2007). Karikatürün eğitimde kullanılması. H. Efe içinde, *Karikatür ve Eğitim* (s. 41-48). İzmir: Karikatürcüler Derneği İzmir Temsilciliği Yayınları.
- Göksu, F. C. (2014). *Doğrular, Açılar ve Çokgenler Konularının Kavram Karikatürü Destekli Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Göksu, H. K. (2012). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Gömleksiz, M. N., & Pullu, K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturmamın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 12(32), 95- 110. doi:<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12717>
- Gönen, S. (2008). Deyimlere şekil açısından bir yaklaşım örneği . *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*(20), 207-217.
- Gregson, J., & Jordaan, D. (2009). Exploring the challenges and opportunities of m-learning within an international distance education programme. M. Ally içinde, *Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training* (s. 215-246). Edmonton: Athabasca University Press.
- Gülcan, F. (2010). *Deyim Öğretiminde Gösteri Tekniğinin Etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gülcü, İ. (2015). *Yabancı Dil Olarak Mobil Destekli Türkçe Kelime Öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güler, H. K., Çakmak, D., & Kavak, N. (2013). Karikatürlerle yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 149-160.
- Gülüm, K., & Boz, M. (2011). Doğa Üzerine Söylenmiş Türk Dünyası Ortak Atasözlerinin Coğrafi Analizi (Kırgızistan- Türkiye Örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(24), 354- 369.
- Gümüş, H. (2017). *Karma Öğretim Tasarımına Dayalı Öğrenme Ortamında İngilizce Deyimleri Kavram Karikatürleri ile Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerinde Erişi ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüzalp, S. (2004). *Deyimler ve Öyküleri -1* (4 b.). İstanbul: Zafer Yayınları.

- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1- 17.
- Güney Mürsel, C. (2009). *Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Karikatürün Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, H. (2018). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hatiboğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İkileme* (2 b.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Hatiboğlu, V. (1982). *Türkçenin Sözdizimi* (2 b.). Ankara: Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Basımevi.
- Hengirmen, M. (1998). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İmamoğlu, F. (2018). *Muhammed Zahrî Efendi'nin Miftâh-ı Pend Adlı Eseri ve Osmanlı Dönemi Pendname Geleneği İçerisindeki Yeri (İnceleme-Metin)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, S. A. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İnan, İ. (2016). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Deyim, Atasözü ve Özdeyişlerin Analizi Ve Türkçe Eğitime Katkıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İnel, D., Balım, A., & Evrekli, E. (2009). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımına ilişkin öğrenci görüşler . *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 1- 16.

- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okur yazarlık ve görsel okur yazarlık eğitimi . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1), 153- 161.
- İzgi, Ü., & Başar, S. (2015). The views of pre-service teachers about the use of concept cartoons in science courses. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 2(2), 61- 68.
- Jamal, S. N., Ibrahim, N. H., & Surif, J. B. (2019). Concept cartoon in problem-based learning: a systematic literature review analysis. *Journal of Technology and Science Education*, 9(1), 51- 58.
- Kaplan, K. (2020). *Ortaokul Türkçe Derslerinde Karikatür Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Kara, M. (2017). *İlköğretim 5. Sınıf Yer Kabuğunun Gizemi Ünitesinde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karademir, F. (2019a). Kavramsal değerleri açısından "söz, sözcük ve sözcük türü" terimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 140-154.
- Karademir, F. (2019b). Türkçe söz varlığı tasnifinde kullanılan bazı terimler üzerine. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(18), 736-744.
- Karahan, L. (2011). *Türkçede Söz Dizimi* (16 b.). Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş.
- Karakırık, G. (2019). *Kavram Karikatürü Temelinde Tasarlanan Öğretimin 9. Sınıf Öğrencilerinin Periyodik Özellikleri Kavramalarına Etkisi* . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, S. (2019). *Fen Bilimleri Dersinde Kavram Karikatürü Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Kütle-Ağırlık Konusundaki Kavram Yanılgılarına Etkisi*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi İle Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler* (32 b.). Ankara: Nobel Yayınları.

Karatay, H. (2004). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Kelime Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.

Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Keogh, B., & Naylor, S. (1996). Teaching and learning in science: a new perspective. *Presented at the BERA Conference*. Lancaster University.

Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431- 446.

Kinchin, L. (2004). Investigating students' beliefs about their preferred role as learners. *Educational Research*, 46(3), 301- 312.

Koçoğlu, E. (2012). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Erişkiye Göre Değerlendirmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Koltuk, N., & Kocakaya, S. (2015). 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354- 363.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (2017). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü (5. Basım)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Korkmaz, Z. (2018). Türkçenin anlatım gücünde deyimlerin yeri. *Türk Dili*, 68(801), 16-22.
- Kukulska-Hulme, A. (2006). Mobile language learning now and in the future. P. Svensson içinde, *Från vision till praktik: Språkutbildning och Informationsteknik (From vision to practice: language learning and IT)* (s. 295- 310). Swedish Net University (Nätuniversitetet). 20 Ekim 2020 tarihinde <http://oro.open.ac.uk/9542/1/kukulska-hulme.pdf> adresinden alındı
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2007). An overview of mobile assisted language learning: can mobile devices support collaborative practice in speaking and listening? (s. 1-20). Paper Presented at the EUROCALL 2007 Virtual Strand. 20 Ekim 2020 tarihinde http://vsportal2007.googlepages.com/Kukulska_Hulme_and_Shield_2007.pdf adresinden alındı
- Kukulska-Hulme, A., Traxler, J., & Pettit, J. (2007). Designed and user-generated activity in the mobile age. *Journal of Learning Design*, 2(1), 52- 65.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283- 298.
- Külekci, E. (2019). *Kavram Karikatürü Destekli Probleme Dayalı Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Etkinliklerinin Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretimi Üzerindeki Etkileri* . Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Lahiri, M., & Moseley, J. (2012). Is mobile learning the future of 21st century education? Educational considerations from various perspectives . *Educational Technology*, 52(4), 3-13.
- Larson, L. C., & Miller, T. (2012). 21st century skills: prepare students for the future . *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121- 123.

- Lim, C. P., & Churchill, D. (2016). Mobile learning. *Interactive Learning Environments*, 24(2), 273- 276.
- Maden, S., & Altunbay, M. (2016). Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1971- 1983.
- Maltepe, S. (1997). *Deyimlerimizin Yapısal Özellikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). Digeulit: concepts and tools for digital literacy development . *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249- 267.
- 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.
- Meriç, G. (2014). *Fen ve Teknoloji Dersinde Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Kavramsal Anlama, Motivasyon ve Tutum Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Nalcı, H. B. (2006). *Uşak İl Merkezindeki 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Deyimleri Kullanma Becerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Naylor, S., & Keogh, B. (2013). Concept cartoons: what have we learnt? *Journal of Turkish Science Education*, 10(1), 3- 11.
- Odabaşı, B., Savaş, S., & Murat Nuhoglu, M. (2013). *Eğitimde ve Türkçe Öğretimindeki Edebi Sanatlar (Üst Biliş ve Görsel Temelli Yaklaşım)*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Olgun, İ. (1973). Farsça ve Türkçe atasözleri ve deyimler üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten* 1972, 20, 153-172.

- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim*, 45(210), 11- 29.
- Onan, B., & Baş, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında deyim kullanımı: Hatay ve Sivas örneği . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 113-139.
- Onan, B., & Özçakmak, H. (2014). Türkçe deyimlerde dil farkındalığı ve işlevsel dil kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1-22.
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0*. 29 Ekim 2020 tarihinde <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1> adresinden alındı
- Örge, F. (2003). *İlköğretim I. Kademe Beşinci Sınıfta Deyimlerin Öğretimine İlişkin Kullanılabilecek Aktivitelere Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Örs, F. (2007). Eğitim ve karikatür. H. Efe içinde, *Karikatür ve Eğitim* (s. 11-15). İzmir: Karikatürcüler Derneği İzmir Temsilciliği Yayınları.
- Özdamar Keskin, N. (2011). *Akademisyenler İçin Bir Mobil Öğrenme Sisteminin Geliştirilmesi ve Sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özer, A. (1998). *Kuramsal ve Uygulamalı Karikatür*. Eskişehir: ETAM A.Ş Matbaa Tesisleri.
- Özer, A. (2007). Karikatür ve eğitim. H. Efe içinde, *Karikatür ve Eğitim* (s. 32-40). İzmir: Karikatürcüler Derneği İzmir Temsilciliği Yayınları.
- Özkan, B. (2011). Türkiye Türkçesinde ikili tekrarlar. *Turkish Studies*, 6(1), 1625-1648.
- Özkan, M. (1996). Yapılış, yazılış ve kullanılışları bakımından birleşik kelimeler . *İlmi Araştırmalar*, 0(2), 95-110.

- Özyılmaz-Akamca, G., & Hamurcu, H. (2009). Analojiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitimi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1186- 1206.
- Özyılmaz-Akamca, G., Ellez, A. M., & Hamurcu, H. (2009). Effects of computer aided concept cartoons on learning outcomes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 296- 301.
- Pala, İ. (2012). *İki Dirhem Bir Çekirdek*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Palaz, T. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Karikatür Kullanmanın Öğrenci Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: categorizing educational applications of mobile technologies into four types . *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(2), 78- 102.
- Peters, K. (2007). M-learning: positioning educators for a mobile connected future. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), 1-17.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1- 5.
- Püsküllüoğlu, A. (2006). *Türkçe Deyimler Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220- 228.
- Rosen, D., & Nelson, C. (2008). Web 2.0: a new generation of learners and education . *Computers in the Scholls*, 25(3-4), 211- 225.
- Sağlam, M. Y. (2001). Atasözleri ve deyimlerde imgelem. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1), 45-51.

- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779- 796.
- Sayın, Ş. (2015). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 7. Sınıf 'Işık' Ünitesinin Öğretiminde Kavram Karikatürleri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algıları ve Motivasyonları Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Sayın, Z. (2010). *Mobil Telefonlarla Mobil Öğrenme Üzerine Bir Araştırma ve Örnek Uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Scanlon, E. (2014). Mobile learning: location, collaboration and scaffolding inquiry. M. Ally, & A. Tsinakos içinde, *Increasing Access through Mobile Learning* (s. 85- 95). Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University Press.
- Sendall, P., Ceccucci, W., & Peslak, A. (2008). Web 2.0 matters: an analysis of implementing web 2.0 in the classroom. *Information Systems Education Journal*, 6(64), 1-17.
- Sev, G. (2004). Divanü Lûgat'it Türk'te ikilemeler. *Türk Dili*(634), 497- 510.
- Seven, A. (2013). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretiminde Kavram Karikatürü Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Shudong, W., & Higgins, M. (2006). Limitations of mobile phone learning. *The JALT CALL Journal*, 2(1), 3-14.
- Sinan, A. T. (2000). *Türkiye Türkçesindeki Deyimler Üzerine Bir Dil İncelemesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sinan, A. T. (2005). Necati beg divanındaki deyimler üzerine. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 107- 114.

- Sinan, A. T. (2008). Deyim kavramı üzerine notlar-I. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 91-98.
- Sinan, A. T. (2009). Deyimlerin yapısı değişir mi? *Turkish Studies*, 4(8), 1996- 2009.
- Soy, O. (2019). *Kavram Karikatürleri Aracılığıyla İlkokul 1. ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma- Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Sönmez, A. (2018). *Mobil Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kimya Dersi Kimya Her Yerde Ünitesindeki Akademik Başarılarına, Çevreye ve Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Statista*. (07.05.2020a). Most popular social networks worldwide as of April 2020, ranked by number of active users: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>. adresinden alındı
- Statista*. (07.05.2020b). Number of apps available in leading app stores as of 1st quarter 2020: <https://www.statista.com/statistics/276623/number-of-apps-available-in-leading-app-stores/> adresinden alındı
- Statista*. (07.05.2020c). Most popular Apple App Store categories in November 2019, by share of available apps: <https://www.statista.com/statistics/270291/popular-categories-in-the-app-store/> adresinden alındı
- Şahin, H. (2006). Terimlerin genel dile yansımalarına dair bazı gözlemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 123-129.
- Şahin, Z. (2018). *Geometri Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarına ve Erişi Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Şalvarlı, B. (2010). *Türkçe Deyim Öğretimi İçin Metin Hazırlama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şekerci, Y. (2018). *6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Eksen Yayıncılık.
- Şener, A. (2016). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Mobil Cihaz Kullanım Alışkanlıkları ve Mobil Öğrenme Araçları Kullanma Öz- Yeterlik İnançlarının İncelenmesi: İzmir Karabağlar Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şenocak, K. Z. (2018). *Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının 5. Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinde Öğrenci Başarısı ve Tutumu Üzerine Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Şenyapılı, Ö. (2003). *Neyi, Neden, Nasıl Anlatıyor Karikatür Kim, Niye Çiziyor!?*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Taşkın Gültekin, S. (2013). *Kavram Karikatürleriyle Zenginleştirilmiş Matematik Öğrenme Ortamlarından Yansımalar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tillmann, A. (2012). What we see and why it matters: how competency in visual literacy can enhance student learning. Illinois Wesleyan University. 29 Ekim 2020 tarihinde https://digitalcommons.iwu.edu/education_honproj/9 adresinden alındı
- Toondoo. (15.02.2019). <http://www.toondoo.com/> adresinden alındı
- Topçuoğlu Ünal, F., & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233- 249.
- Topuz, H. (1986). *İletişimde Karikatür ve Toplum*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Basımevi.

- Traxler, J. (2005). Defining mobile learning. *IADIS International Conference Mobile Learning*, 261- 266.
- Traxler, J. (2007). Defining, discussing and evaluating mobile learning: the moving finger writes and having writ... *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2). 31 Eylül 2020 tarihinde <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346/882> adresinden alındı
- Traxler, J. (2009). Learning in a mobile age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1(1), 1-12.
- Traxler, J. (2016). Inclusion in an age of mobility. *Research in Learning Technology*, 24, 1- 18. <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.31372> adresinden alındı
- Trumbo, J. (1999). Visual literacy and science communication. *Science Communication*, 20(4), 409- 425.
- Türk Dil Kurumu*. (08.09.2020). Güncel Türkçe Sözlük: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının deyim varlığı ve öğretimi açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63- 90.
- Tüzel, M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 15(27), 691- 705.
- Uğurel, I., & Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(170), 1- 10.
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik Temelli Kelime Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığını Geliştirme Sürecine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uslu, H. (2007). Eğitimde karikatür. H. Efe içinde, *Karikatür ve Eğitim* (s. 15- 20). İzmir: Karikatürcüler Derneği İzmir Temsilciliği Yayınları.

- Uzun, L. (1988). *Dilbilimi Açısından Deyim Kavramı ve Türkiye Türkçesindeki Örneklerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, L. (1991). Deyimleşme ve Türkçede deyimleşme dereceleri. *Dilbilim Araştırmaları*, 29-39.
- Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim III. Sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Karikatür Kullanımının Yazılı Anlatım Öğretimine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Üstüner, A. (1989). *Karahanlıca ve Eski Anadolu Metinlerinde Deyimler, Atasözleri ve Hikâyeler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Üstünova, K. (1997). Dede Korkut destanlarında üçlemeler, dörtlemeler, beşlemeler. *Bilge Dergisi*(13), 20- 25.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi . *Karadeniz Araştırmaları*(41), 226-242.
- Waard, I. I. (2014). Using BYOD, mobile social media, apps, and sensors for meaningful mobile learning . M. Ally, & A. Tsinakos içinde, *Increasing Access through Mobile Learning* (s. 113-124). Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University Press.
- Waycott, J., & Kukulska-Hulme, A. (2003). Students' experiences with PDAs for reading course materials. *Personal and Ubiquitous Computing*, 7(1), 30-43.
- We Are Social*. (07. 05. 2020). Dijital in 2020: <https://wearesocial.com/digital-2020> adresinden alındı
- Yaman, E. (2016). Türkçenin güncel söz varlığı. *Millî Eğitim*, 45(210), 85-91.

- Yamık, G. A. (2015). *Fen Eğitiminde Kavram Karikatürü Uygulamasının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Motivasyonları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yarar, S. (2010). *Flash Programında Kavram Karikatürleri ile Desteklenerek Hazırlanmış Öğrenme Nesnelerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Rize Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Yastı, M. (2007). Türkçe deyimlerde geçen ikilemelerin ses ve şekil özellikleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(21), 51-87.
- Yaşar, Z. (2017). *Kavram Karikatürleriyle Yapılan Etkinliklerin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Yazıcı Okuyan, H. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında bir kültür aktarımı aracı olarak kalıp sözlerin kullanımı üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 31- 46.
- Yeşil, Y. (2014). Bir gelenek, bir deyim: mürekkep yalamak. *Türkbilig*, 28, 127-132.
- Yin, K. Y., & Fitzgerald, R. (2017). Peer learning with concept cartoons enhance critical thinking and performance in secondary school economics. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 18(1), 1-13.
- Yokuş, G. (2016). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mobil Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi ve Eğitim Bilimleri Alanına Yönelik Mobil Uygulama Geliştirme Çalışması: Mobil Akademi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yurtbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing.
- Yüceol-Özözen, M. (2001). Türkçe deyimler üzerine birkaç söz. *Türk Dili*(600), 869-879.

Zengin, M., Şengel, E., & Özdemir, M. A. (2018). Eğitimde mobil öğrenme üzerine araştırma eğilimleri: Türkiye örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 7(1), 18-35.


Zervas, P., & Sampson, D. (2014). Supporting mobile access to online courses: the ASK mobile SCORM player and the ASK mobile LD player. M. Ally, & A. Tsinakos içinde, *Increasing Access through Mobile Learning* (s. 125- 140). Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University Press.

Zülfikar, H. (1995). *Türkçede Ses Yansımaları Kelimeler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.



7. EKLER

EK 1. İZİN BELGESİ 1



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-20-E.7310298
Konu : Anket İzin Onayı (Seda SOYLU)

10/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 29.03.2019 tarihli ve 88237955/300/5447 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Seda SOYLU'nun ilgi (b) yazı ekinde bulunan "Deyim Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi (Toondoo Uygulaması Örneği)" konulu anket çalışmasına veri sağlamak amacıyla, İlimiz Merkez Mustafa Kemal Ortaokulu öğrencilerine uygulamaya yönelik anket izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

1- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
2- Mühürlü Form (5 Sayfa)
3- Tez Önerisi (14 Sayfa)
4- Veli Onam Formu (1 Sayfa)

OLUR
10/04/2019

Ali Muhiddin VAROL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Y. Adak, Düzce İl Blok İl Millî Eğitim Müdürlüğü 81100
E-posta: mezb@duzce.meb.gov.tr
E-posta: sira@ilmi.milliegitim.gov.tr

İlgi İçin: Mehmet POLAT Şerh/Dalı/1/635
Tel: 0380 524 1080
Faks: 0380 524 1063

Bu belge gıda emniyetini sağlamak için kullanılmamıştır. <https://evrak.milliegitim.gov.tr> adresinden f53d-2f8a-34ef-9978-8a64 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. İZİN BELGESİ 2

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
6

KARAR SAYISI
2019/24

KARAR TARİHİ
28/03/2019

KARAR NO: 2019/24

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı öğrencisi Seda SOYLU'nun "**Deyim Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımın Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi(Toondoo Uygulaması Örneği)**" tez çalışması kapsamında uygulamak istediği anket ölçeğinin etik olarak uygun olduğuna,

Oy birliği ile karar verildi.




Müeyesser FEYZİOĞLU
Etik Kurul Bürosu Birim Sorumlusu

EK 3. İZİN BELGESİ 3

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Araştırma Değerlendirme Formu

| ARAŞTIRMA SAHİBİNİN | |
|---|---|
| Adı Soyadı | Seda SOYLU (Yüksek Lisans Öğrencisi) |
| Kurumu / Üniversitesi | Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü |
| Araştırma yapılacak iller | Düzce |
| Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi | Düzce / Merkez Mustafa Kemal Ortaokulu öğrencilerine yönelik |
| Araştırmanın konusu | 'Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo Uygulaması Örneği)' |
| Üniversite / Kurum onayı | Var |
| Araştırma önerisi | Araştırma önerisi Düzce / Merkez Mustafa Kemal Ortaokulu öğrencilerine yönelik 'Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo Uygulaması Örneği)' konulu araştırma izni takvime göre yapılmak istenmektedir |
| Veri toplama araçları | Türkçe Deyim Öğrenme Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Öğrenci Görüşme Formu, |
| Görüş istenilecek Birim/Birimler | Yok |
| İletişim Bilgileri | Var |
| Yükümlülükler | Araştırmacı; *Uygulama veya çalışma takviminde değişiklikleri bildirmeye, * Araştırmayı araştırma çalışma takviminde belirtilen süre içerisinde teslim etmek, * Yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, Bakanlıktan izin alanlar EARGED Başkanlığına, İl'de izin alanlar millî eğitim müdürlüğüne araştırmanın iki örneğini CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder (EK-1) |
| KOMİSYON GÖRÜŞÜ | |
| Araştırma önerisi Düzce / Merkez Mustafa Kemal Ortaokulu öğrencilerine yönelik 'Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo Uygulaması Örneği)' konulu araştırma izni takvime göre yapılmak istenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu Genelgesi doğrultusunda uygulanmasında sakinca bulunmamaktadır . Aynı genelgenin 4. Maddesine göre 2018/2019 eğitim öğretim yılında da araştırma yapılmak istendiğinden; 2019/2020 eğitim öğretim yılı için izin süresi uzatma işlemleri yapılmak zorundadır. | |
| Komisyon kararı | Araştırma izni verilmesine oybirliği ile karar verilmiştir. |
| Muhallif üyenin Adı ve Soyadı: | Muhallif üye bulunmamaktadır. |


Ali CANBAZ
Üye

KOMİSYON


Ayşe Betül CANDAR
Üye

05/04/2019
Komisyon Başkanı

Ahmet ARKAN GÜLLÜ
Şube Müdürü

EK 4. DEYİM ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KAVRAM KARİKATÜRLERİ

1. Birinci Hafta Karikatürleri

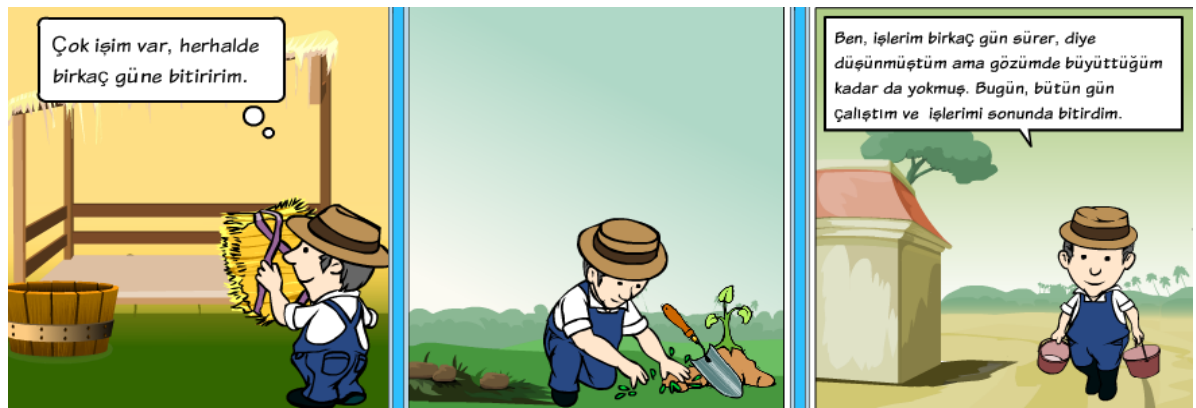
1.1. Dili çözülmek



1.2. Donup kalmak



1.3. Gözünde büyötmek



1.4. Hâl hatır sormak



1.5. Hayal kırıklığına uğramak



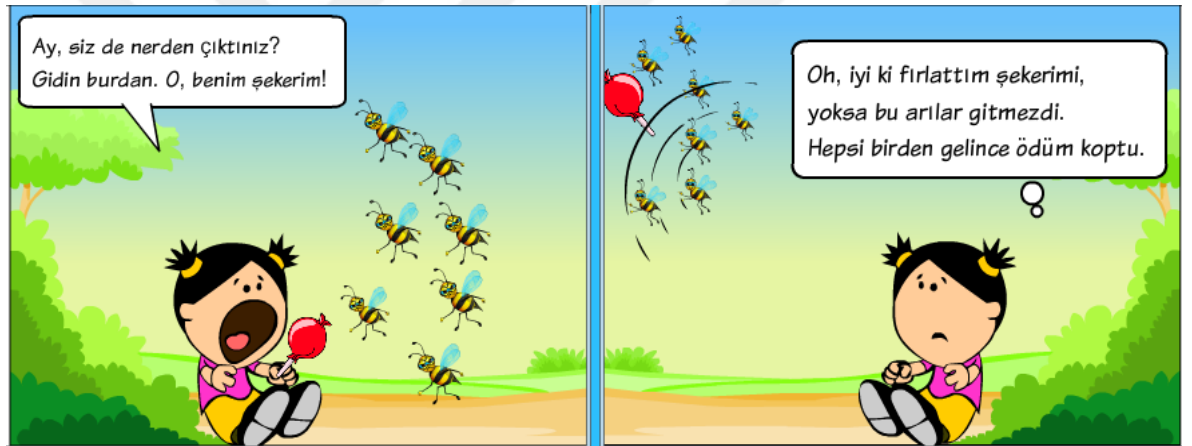
1.6. Kulak ardı etmek



1.7. Nefesi kesilmek



1.8. Ödü kopmak



1.9. Ömür törpüsü



1.10. Renk vermek



2. İkinci Hafta Karikatürleri

2.1. Ağızdan baklayı çıkarmak



2.2. Ateş almaya gelmek



2.3. Çam devirmek



2.4. Güme gitmek



2.5. İki dirhem bir çekirdek



2.6. Keçileri kaçırmak



2.7. Kozunu paylaşmak



2.8. Pabucu dama atılmak



2.9. Püf noktası



2.10. Suratı sirke satmak

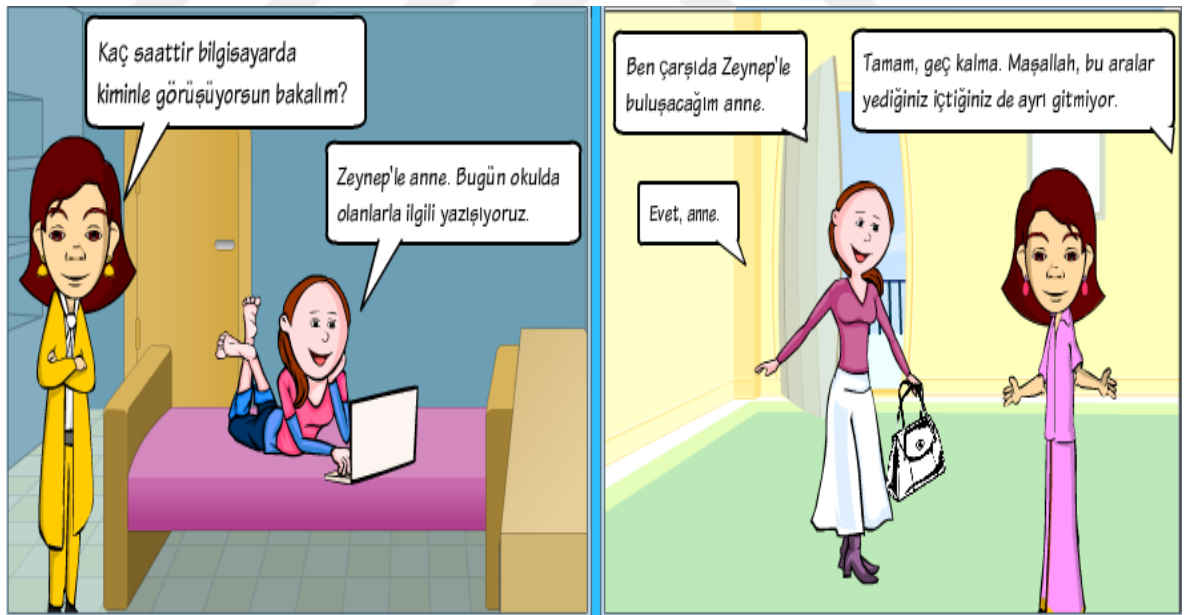


3. Üçüncü Hafta Karikatürleri

3.1. Kanlı bıçaklı olmak



3.2. Yedikleri içtikleri ayrı gitmemek



3.3. Adalet dağıtmak



3.4. Taraf tutmak



3.5. Ağır başlı olmak



3.6. Kendini kaybetmek



3.7. Helal süt emmek



3.8. Numara çevirmek



3.9. Ayağına getirmek



3.10. El pençe divan durmak



4. Dördüncü Hafta Karikatürleri

4.1. Yoluna baş koymak



4.2. Yüreksizlik göstermek



4.3. Başında kavak yelleri esmek



4.4. Elini taşın altına koymak



4.5. İğne ile kuyu kazmak



4.6. Sabır taşı çatlamak



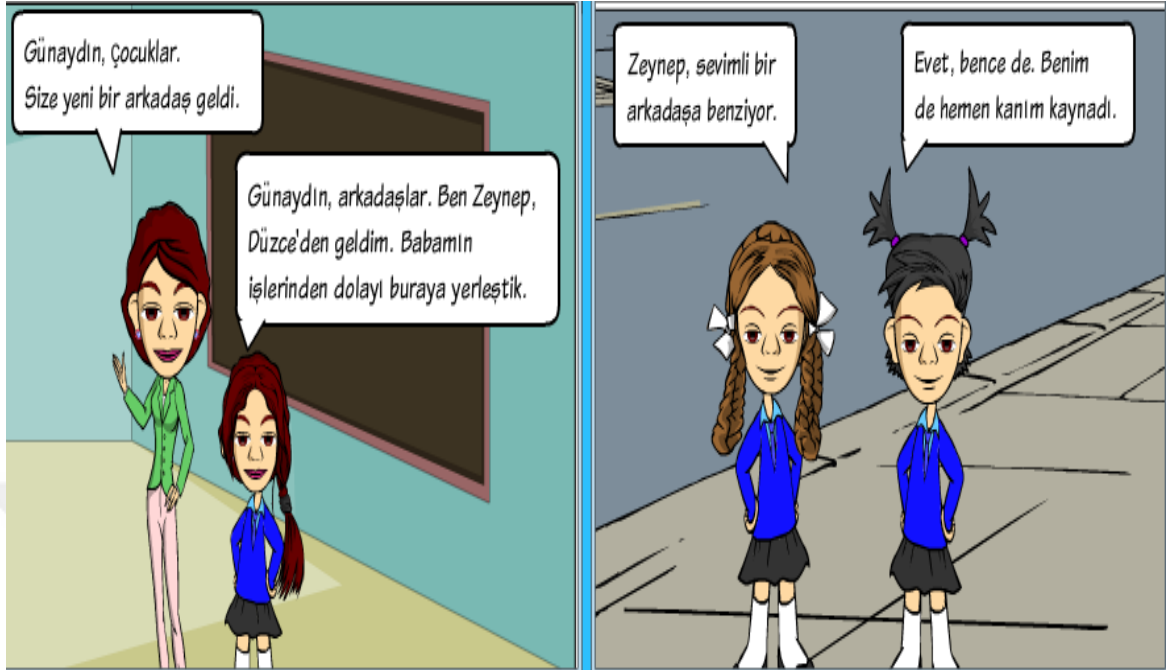
4.7. Eli cebine gitmemek



4.8. Kol kanat germek



4.9. Kanı kaynamak

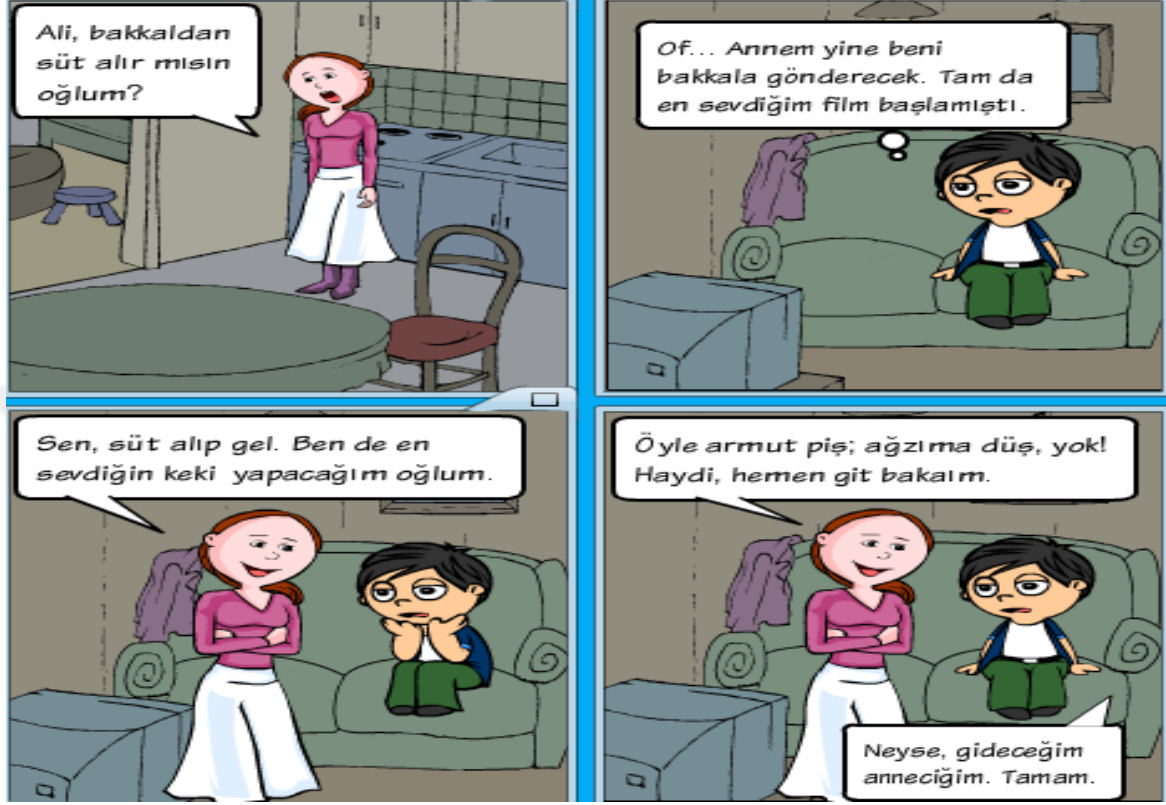


4. 10. Taş yürekli



5. Beşinci Hafta Karikatürleri

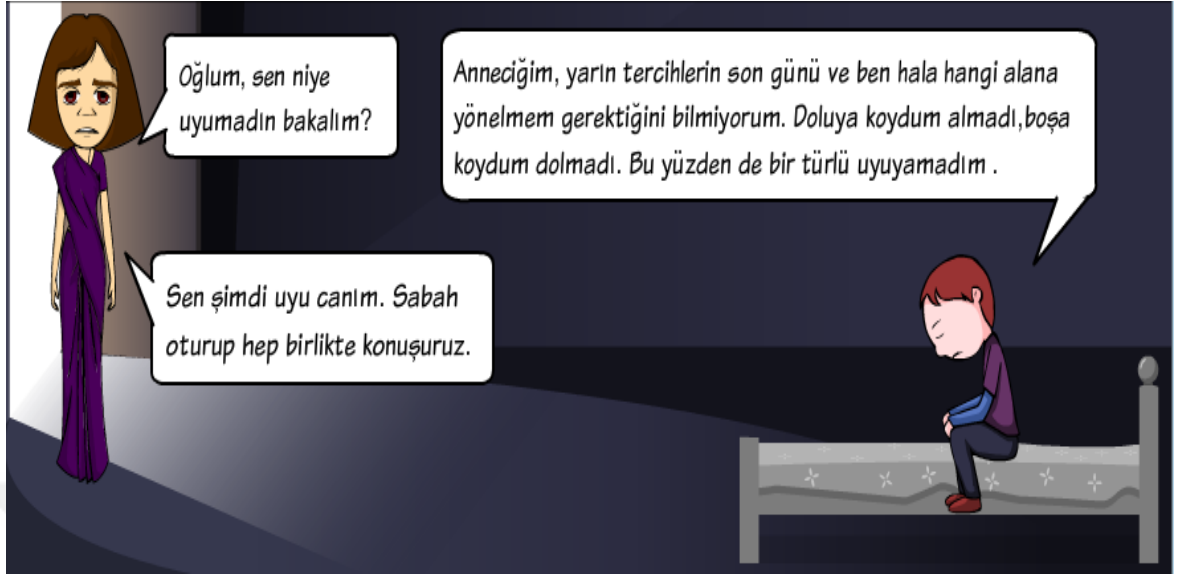
5.1. Armut piş, ağzıma düş



5.2. Astığı astık, kestiği kestik



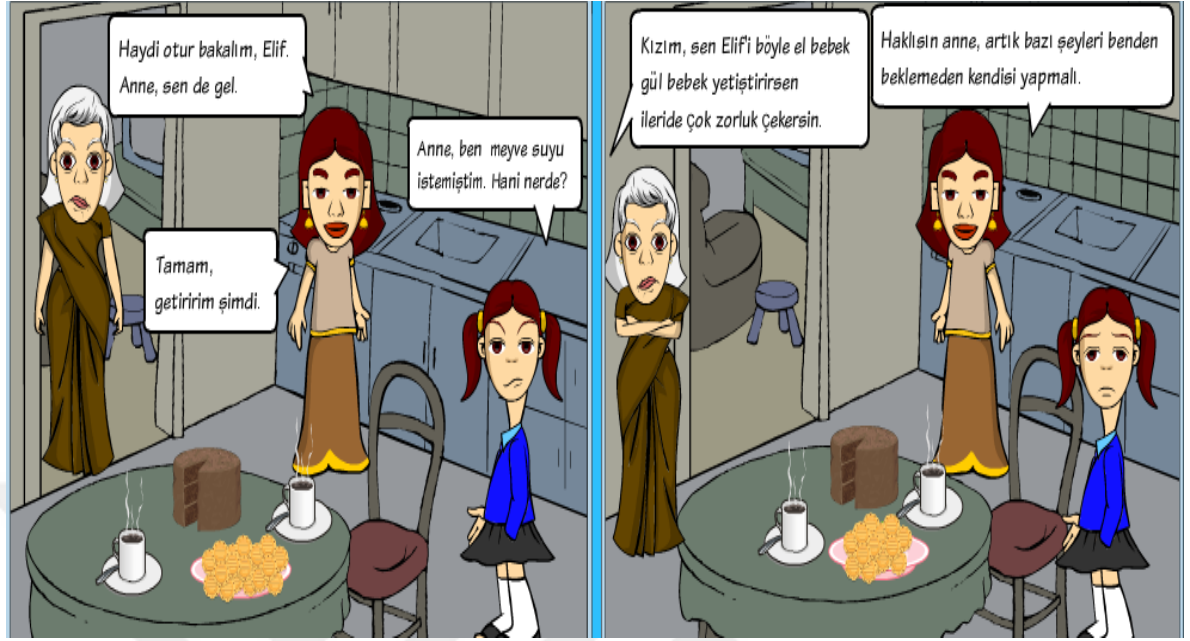
5.3. Doluya koydum almadı, boşa koydum dolmadı



5.4. Ekmek elden, su gölden



5.5. El bebek, gül bebek



5.6. Fol yok, yumurta yok



5.7. Gelen ağam, giden paşam



5.8. Kime niyet, kime kısmet



5.9. Yalın ayak, başı kabak



5.10. Yere bakan, yürek yakan



EK 5. TÜRKÇE DEYİM ÖĞRENME BAŞARI TESTİ MADDE ANALİZİ

(25 SORULUK PİLOT UYGULAMA)

| Soru Numarası | Madde Güçlüğü | Madde Ayırt Ediciliği | Standart Sapma |
|--------------------------------|---------------|-----------------------|----------------|
| 1 | 0,52 | 0,43 | 0,50 |
| 2 | 0,64 | 0,32 | 0,47 |
| 3 | 0,89 | 0,20 | 0,30 |
| 4 | 0,60 | 0,41 | 0,48 |
| 5 | 0,81 | 0,30 | 0,38 |
| 6 | 0,60 | 0,51 | 0,48 |
| 7 | 0,90 | 0,30 | 0,28 |
| 8 | 0,75 | 0,37 | 0,43 |
| 9 | 0,74 | 0,30 | 0,43 |
| 10 | 0,83 | 0,33 | 0,36 |
| 11 | 0,90 | 0,27 | 0,28 |
| 12 | 0,62 | 0,38 | 0,48 |
| 13 | 0,67 | 0,38 | 0,46 |
| 14 | 0,60 | 0,37 | 0,49 |
| 15 | 0,59 | 0,38 | 0,49 |
| 16 | 0,78 | 0,30 | 0,41 |
| 17 | 0,90 | 0,22 | 0,29 |
| 18 | 0,53 | 0,33 | 0,49 |
| 19 | 0,88 | 0,32 | 0,32 |
| 20 | 0,89 | 0,22 | 0,31 |
| 21 | 0,79 | 0,37 | 0,40 |
| 22 | 0,60 | 0,48 | 0,48 |
| 23 | 0,64 | 0,37 | 0,48 |
| 24 | 0,84 | 0,33 | 0,36 |
| 25 | 0,62 | 0,45 | 0,48 |
| Cronbach Alfa Katsayısı: 0,723 | | | |

EK 6. TÜRKÇE DEYİM ÖĞRENME BAŞARI TESTİ

| | |
|--|--|
| <p>1. Aşağıdakilerin hangisinde deyim, açıklamasıyla birlikte <u>verilmemiştir</u>?</p> <p>A. Ali, yıllar sonra ablasını görünce nefesi kesilecek gibi oldu; bu olay, onu çok etkiledi.</p> <p>B. Pınar, bugün çok şık görünüyordu adeta iki dirhem bir çekirdek olmuştu.</p> <p>C. Annemle Ayşe teyze çok iyi arkadaştı; yedikleri içtikleri ayrı gitmiyordu.</p> <p>D. Dedem, astığı astık kestiği kestik bir insandı; bir olayı iyice anlayıp dinlemeye çalışırdı.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Annem, sohbetimize <u>renk vermek</u> için espriler yapıyordu. • Mahmut amcanın yüz ifadesinden bir <u>numara çevirdiği</u> anlaşılıyordu. • Bugün de <u>yüreksizlik gösterirsen</u> araba kullanmayı öğrenemezsin. <p>4. Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümlelerde yer alan altı çizili deyimlerden birinin anlamı değildir?</p> <p>A. Sabırsızlık göstererek bir şeyi çok istemek</p> <p>B. Bir şeyden çekinerek korkup kaçmak</p> <p>C. Bir şeye canlılık kazandırarak, onda güzel değişiklikler oluşturmak</p> <p>D. Hileye başvurarak işini bitirmeye çalışmak</p> |
| <p>2. Aşağıdakilerden hangisi “üzüntü vererek insanı yıpratın ve bitmesi uzun sürecek olan iş” anlamına gelmektedir?</p> <p>A. Ömürde bir</p> <p>B. Ömür törpüsü</p> <p>C. Ömre bedel</p> <p>D. Ömrüne bereket</p> | <p>5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılan deyim, cümlenin anlamı ile <u>uyuşmamaktadır</u>?</p> <p>A. Annesinin söylediklerini hep <u>kulak ardı ediyordu.</u></p> <p>B. Bizim oğlan, sorumluluk sahibidir; <u>başında kavak yelleri eser.</u></p> <p>C. Kardeşi doğduktan sonra onun da <u>pabucu dama atılmıştı.</u></p> <p>D. Neriman, her işin <u>püf noktasını</u> öğrenmek için gayret ederdi.</p> |
| <p>3. Aşağıdaki deyimlerden hangisi “Bir kişiye nasıl olduğu sorusunu sorarak onunla ilgilenmek” anlamına gelmektedir?</p> <p>A. Soruşturma açmak</p> <p>B. Hâl hatır sormak</p> <p>C. Hesap sormak</p> <p>D. Sorup soruşturmak</p> | |

| | |
|--|---|
| <p>Çalıştığım iş yerinin yönetimine kim geçerse geçsin, benim için fark etmez. Ben, çıkarlarım için yönetimin başındaki herkesle iyi anlaşırım.</p> <p>6. Bu paragraftaki kişinin benimsediği görüşü ifade eden deyim aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Geleceği varsa göreceği de var. B. Aklıma gelen başıma geldi. C. Gelirse hane boş, gelmezse daha hoş. D. Gelen ağız giden paşam.</p> | <p>9. Aşağıdaki deyimlerden hangisi “ vatanseverlik ” anlamında kullanılabilir?</p> <p>A. Bir yolunu bulmak B. Yoluna baş koymak C. Yola gelmek D. Haber yollamak</p> |
| <p>Kardeşim sonunda..... zorunda kaldı ve sabredemeyerek her şeyi, herkese anlattı.</p> <p>7. Yukarıdaki cümle aşağıdaki deyimlerden hangisi ile tamamlanırsa cümle anlamlı olur?</p> <p>A. Dünyanın tadını çıkarmak B. Cep harçlığını çıkarmak C. Ağzından baklayı çıkarmak D. Ekmeğini taştan çıkarmak</p> | <p>Geçenlerde bir otomobil kaza yaptı. Sürücü, ufak tefek sıyrıklarla kazayı atlattı. Yalnız, kaza sonucunda otomobildeki bir çanta camdan fırlayınca çantadaki tüm para, otoyola uçtu. Bu durumu gören diğer sürücüler, hemen arabalarını durdurdu ve uçan paraları toplayarak kazayı yapan sürücüye eksiksiz bir şekilde teslim etti.</p> <p>10. Yukarıdaki paragrafa göre uçan paraları toplayan sürücülerin karakterini ifade eden deyim aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Görmüş geçirmiş B. Helal süt emmiş C. Gözü dönmüş D. Oyuna getirmiş</p> |
| <div data-bbox="331 1189 480 1400" data-label="Image"> </div> <p>Kimileri arkadaşları hatalı da olsa, onların hatalarını görmezden gelir ve onları her şartta savunur. Ben, bu tür bir davranışa kesinlikle karşıyım. Arkadaşımın hatası olduğunda ondan yana davranmam söz konusu olamaz.</p> <p>8. Zeynep'in karşı çıktığı durumu anlatan deyim aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Ağzını tutmak B. Taraf tutmak C. Atıp tutmak D. Sözü tutmak</p> | <p>11. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde deyim yoktur?</p> <p>A. Dedem, adalet dağıtmanın önemini her seferinde vurgulardı. B. Okulun en ağır başlı öğrencisi bile bazen yaramazlık edebilir. C. Polisi karşısında görünce onun da dili çözüldü. D. Babası eve geldikten sonra yemek yediler.</p> |

| <p>12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili deyim yanlış kullanılmıştır?</p> <p>A. Aysel bizde az oturunca, “<u>Ateş almaya mı geldin?</u>” dedim.</p> <p>B. Birden arkasında bir çocuk görünce, <u>ödü koptu bizimkinin.</u></p> <p>C. Büyüklerinin yanında saygıyı eksik etmez, <u>el pençe divan dururdu.</u></p> <p>D. Ayşe’ye <u>el bebek gül bebek</u> baktılar, istediklerini hiç yapmadılar.</p> | <p>14. Aşağıdaki tabloda yer alan deyimlerden hangi ikisi arasındaki ilişki diğerlerinden farklıdır?</p> <p>A. İğne ile kuyu kazmak Sabır taşı çatlak</p> <p>B. Merhem olmak Derdine derman olmak</p> <p>C. Ağzı açık kalmak Parmak ısırmak</p> <p>D. Canı yanmak Canı acımak</p> | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|----------|---|---------------------------|---|---|-------------|-------------------------------|---|------------------|---|---|---------------------------|----------------------------|---|
| <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Deyim</th> <th>Açıklama</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Hayal kırıklığına uğramak</td> <td>Arzu edilen bir şeyin gerçekleşmemesinin verdiği üzüntü</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Güme gitmek</td> <td>Bir şeyin boş yere yok olması</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Ayağına getirmek</td> <td>Saygı göstermeyerek birini yanına getirtmek</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Elini taşın altına koymak</td> <td>Sorumluluk almaktan kaçmak</td> </tr> </tbody> </table> | | Deyim | Açıklama | 1 | Hayal kırıklığına uğramak | Arzu edilen bir şeyin gerçekleşmemesinin verdiği üzüntü | 2 | Güme gitmek | Bir şeyin boş yere yok olması | 3 | Ayağına getirmek | Saygı göstermeyerek birini yanına getirtmek | 4 | Elini taşın altına koymak | Sorumluluk almaktan kaçmak | <p>15. Aşağıdakilerden hangisi yukarıda verilen deyimlerin açıklaması olamaz?</p> <p>A. Taraflar arasında bir nedenden dolayı düşmanlık bulunmak</p> <p>B. Öfkeden ne yaptığını bilemez durumda olmak</p> <p>C. Birlikte yürümek için bir kimsenin koluna girmek</p> <p>D. Yaşanılan anlaşmazlığı kaba kuvvet ya da zor kullanarak sona erdirmek</p> |
| | Deyim | Açıklama | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Hayal kırıklığına uğramak | Arzu edilen bir şeyin gerçekleşmemesinin verdiği üzüntü | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Güme gitmek | Bir şeyin boş yere yok olması | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Ayağına getirmek | Saygı göstermeyerek birini yanına getirtmek | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Elini taşın altına koymak | Sorumluluk almaktan kaçmak | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>13. Tablodaki kaç numaralı deyim açıklaması yanlıştır?</p> <p>A. 1</p> <p>B. 2</p> <p>C. 3</p> <p>D. 4</p> | <p>16. “Bir olay ya da durum karşısında ne yapacağını ne söyleyeceğini bilemeyecek durumda olmak” anlamında kullanılan deyim aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Açıkta kalmak</p> <p>B. Donup kalmak</p> <p>C. Boşta kalmak</p> <p>D. Ayakta kalmak</p> | | | | | | | | | | | | | | | |

| <p>17. “Yaşlı amcanın bayramda bile eli cebine gitmiyordu.” cümlesindeki altı çizili deyimin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Cimrilik B. Umursamazlık C. Kıskançlık D. Unutkanlık</p> | <p>Güzel pilav yapmanın da bir püf noktası vardır. Pirinç pilavı yapacaksanız içine muhakkak birkaç damla limon sıkmanız gerekir. Limon, pirinçlerin rengini açarak pilavınızın güzel görünmesini sağlayacaktır.</p> <p>20. Altı çizili deyimin parçaya kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Bir şeyi küçümseyerek konuşmak B. Önemsiz bir şeyi önemli gibi göstermek C. Bir konu hakkında çok düşünmek D. Bir işin en önemli noktasına dikkat çekmek</p> | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|----------|---|-------------------------|--|---|-------------|------------------------------|---|--------------------|---|---|------------------------|------------------------------------|--|
| <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Deyim</th> <th>Açıklama</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Kime niyet, kime kısmet</td> <td>Biri için hazırlanan bir şeyin başka birine nasip olması</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Taş yürekli</td> <td>Sağlam karakterli, mert kişi</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>İçinden pazarlıklı</td> <td>Etrafına iyi görünerek fark ettirmeden kötülük yapan kişi</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Yalın ayak, başı kabak</td> <td>Perişan bir halde ve kılıkta olmak</td> </tr> </tbody> </table> | | Deyim | Açıklama | 1 | Kime niyet, kime kısmet | Biri için hazırlanan bir şeyin başka birine nasip olması | 2 | Taş yürekli | Sağlam karakterli, mert kişi | 3 | İçinden pazarlıklı | Etrafına iyi görünerek fark ettirmeden kötülük yapan kişi | 4 | Yalın ayak, başı kabak | Perişan bir halde ve kılıkta olmak | <p>Ahmet; otuz yaşlarında, bekâr, iş yapmayı sevmeyen bir delikanlıydı. Bir işe başlar, birkaç gün çalışır sonra iş zor gelince hemen işi bırakırdı. Nasılsa evdeki anne ve babasının emekli maaşları vardı. Annesi ve babası, Ahmet’in bir şeyini de eksik bırakmazdı. Ahmet de “Ben niye çalışayım ki?” düşüncesindeydi.</p> |
| | Deyim | Açıklama | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Kime niyet, kime kısmet | Biri için hazırlanan bir şeyin başka birine nasip olması | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Taş yürekli | Sağlam karakterli, mert kişi | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | İçinden pazarlıklı | Etrafına iyi görünerek fark ettirmeden kötülük yapan kişi | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Yalın ayak, başı kabak | Perişan bir halde ve kılıkta olmak | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>18. Tablodaki kaç numaralı deyimin açıklaması doğru değildir?</p> <p>A. 1 B. 2 C. 3 D.4</p> | <p>21. Ahmet’in içinde bulunduğu durumu ifade eden deyim aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Alacağına şahin, vereceğine karga. B. Ekmek elden, su gölden. C. At görür aksar, su görür susar. D. Eline vur, ekmeğini al.</p> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Bazı insanlar karşılaştıkları bir durumu, olayı ya da kişiyi olduğundan daha farklı görerek değerini abartır. Biz, böyle insanlara “.....” deriz.</p> <p>19. Bu parçada boş bırakılan yere aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilirse paragrafın anlam bütünlüğü sağlanmış olur?</p> <p>A. Gözünde tütüyor B. Gözünü ayırmıyor C. Gözüne kestiriyor D. Gözünde büyütüyor</p> | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|---|---|
| <p>I. Teyzemin bir sorunu var herhalde, bu aralar <u>suratı sirke satıyor</u>.</p> <p>II. Ayşe teyze şaka yaparken <u>çam devirdiğinin</u> farkına bile varmadı.</p> <p>III. Ahmet Bey, tüm malını kaybetti; <u>keçileri kaçırmaması</u> mümkün değil.</p> <p>IV. Arkadaşından beklemediği bir tepki alınca <u>kanı kaynadı</u>, çok öfkeleni.</p> <p>22. Yukarıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili deyim <u>yanlış</u> kullanılmıştır?</p> <p>A. I B. II C. III D. IV</p> | <p>Kimileri vardır, hiç iş yapmayı sevmez. Onlar, emek vermenin ne olduğunu bilmez; işin kendiliğinden oluvermesini bekler. <u>Armut piş ağzıma düş</u>, deyimini tam da bu insanlar için kullanırız.</p> <p>24. Yukarıdaki paragraftaki altı çizili deyim ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Hilekârlık B. Saldırganlık C. Kızgınlık D. Hazırcılık</p> |
| <p>Ayşe işten çıkıp çıkmamayı iki gün boyunca düşündü. İşten çıksa hemen başka bir iş bulabilir miydi? Paraya da çok ihtiyacı vardı. Diğer taraftan yaptığı ağır iş, onu her geçen gün daha da fazla yıpratıyordu. Ne yapmalıydı Ayşe? Bir türlü karar veremiyordu. <u>Doluya koydu almadı, boşa koydu dolmadı</u>.</p> <p>23. Yukarıdaki paragraftaki altı çizili deyim metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Bir konudaki fikirlerinden asla vazgeçmemek B. İçinde bulunulan güç durumdan çıkamamak C. Kimsenin sözünü dinlemeyerek inatlaşmak D. Bir işin sonunu düşünmeden hareket etmek</p> | <p>I. Ortada <u>fol yok, yumurta yokken</u> neden hemen çeyiz hazırlıklarına başladın?</p> <p>II. Mahallenin kadınları köşe başında yüksek sesle konuşup <u>fiskos ediyordu</u>.</p> <p>III. Bizim küçük oğlan çok sessiz görünür ama sinsidir, <u>yere bakan yürek yakandır</u>.</p> <p>IV. Annem, <u>dilini tutmayı</u> sonunda öğrendi; konuşulan her şeyi herkese anlattı.</p> <p>25. Yukarıdaki cümlelerdeki altı çizili deyimlerden hangileri anlamına uygun kullanılmıştır?</p> <p>A. I ve II B. II ve III C. I ve III D. III ve IV</p> |

EK 7. TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

| Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Sevgili Öğrenciler, | | | | | | | |
| <p>Bu ölçekte Türkçe dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin karşısında “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır, dolayısıyla doğru ya da yanlış cevap vermeniz söz konusu değildir. Kolaylıklar dilerim.</p> | | | | | | | |
| Sınıfınız: | | | | | Cinsiyetiniz: | | |
| 5.sınıf | <input type="checkbox"/> | | | | | Kız | <input type="checkbox"/> |
| 6.sınıf | <input type="checkbox"/> | | | | | Erkek | <input type="checkbox"/> |
| 7.Sınıf | <input type="checkbox"/> | | | | | | |
| 8. sınıf | <input type="checkbox"/> | | | | | | |
| Annelerinizin eğitim durumu: | | | | | | | |
| İlkokul | Ortaokul | Lise | Yüksekokul | Lisans | Yüksek Lisans | Doktora | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Babalarının eğitim durumu: | | | | | | | |
| İlkokul | Ortaokul | Lise | Yüksekokul | Lisans | Yüksek Lisans | Doktora | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Ayda kaç kitap okursunuz? : | | | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | | | |
| | | | 3 <input type="checkbox"/> | 4 ve üzeri <input type="checkbox"/> | | | |
| Resimli kitapları sever misiniz? : | | | Severim <input type="checkbox"/> | Sevmem <input type="checkbox"/> | | | |
| Türkçe dersi son karne notunuz: | | | | | | | |

| Cümleler | Tamamen | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|--|---------|-------------|------------|--------------|------------------|
| 1. Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. Türkçe dersinin işlenişi ilgi çekicidir. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. Türkçe dersi sıkıcı bir derstir. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. Türkçe dersine sevinerek gelirim. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. Türkçe dersi beni mutlu eder. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 19. Türkçe dersi en çok katıldığım derstir. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25. İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26. Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27. Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

(Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014)

EK 8. TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Gelen Kutusu X**Seda Soylu** <sedasoylu1461@gmail.com>

12 Mart Sal 10:44 (3 gün önce)



Alıcı: fulyatopcuoglu

Merhaba Fulya Hocam, Düzce Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. "Deyim Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi (Toondoo Uygulaması Örneği)" adlı tez çalışmamda kullanmak için izniniz olursa hazırladığınız ölçeği kullanmak istiyorum. Kolay gelsin, iyi günler dilerim.

**Fulya TOPÇUOĞLU**

12 Mart Sal 10:51 (3 gün önce)



Alıcı: ben

Merhaba Seda,
Tabii ki kullanabilirsin.
Ekte ölçek formunu gönderiyorum.
İyi çalışmalar dilerim.
Sevgiler.

Seda Soylu <sedasoylu1461@gmail.com>, 12 Mar 2019 Sal, 10:45 tarihinde şunu yazdı:



EK 9. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bilimsel bir araştırma için kullanılacak bu görüşme formu, deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanma ile ilgili görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Forma verdiğiniz cevaplar, ders notunuzu etkilemeyecektir. Sizlerden aşağıdaki sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Teşekkür ederim.

Adı:

Soyadı:

Sınıfı:

1. Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğrenmek dersi anlaşılır duruma getiriyor mu? Neden?
2. Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğretimi, duygu ve düşüncelerinizi hangi yönde etkiledi?
3. Mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle deyim öğrenmenin olumsuz yanları var mıdır? Nelerdir?
4. Türkçe derslerindeki birtakım konuların mobil öğrenme ortamında kavram karikatürleriyle işlenmesini ister misiniz? Neden?
5. Başka hangi derslerin kavram karikatürleriyle işlenmesini istersiniz?

EK 10. VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli,

“Deyim Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi” adıyla çocuğunuzun katılımıyla 15/ 04/ 2019/ 17/ 05/ 2019 tarihleri arasında yapılacak olan bu çalışma, bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefleri:

- Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgilerini artırmak ve olumlu tutum kazanmalarına katkı sağlamak,
- Öğrencilerin mobil öğrenme ortamında öğrenebilme zevkini yaşamalarına imkân tanımak,
- Öğrencilerin deyimlerin yapılarını, hikâyelerini ve anlam güzelliğini keşfetmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin görsel okumaya yönelik becerilerini geliştirmek,
- Öğrencilerin bir Web 2.0 aracıyla içerik oluşturma, düzenleme, yayınlama gibi becerilerini geliştirerek üretken bireyler olmalarına olumlu yönde etki yapmak,
- Türkçe öğretiminde kavram karikatürü kullanımına yönelik yapılacak olan çalışmalara örnek teşkil etmek.

Bu araştırma, T.C. Millî Eğitim Bakanlığının ve okul idaresinin izni ile gerçekleştirilecektir. Araştırmanın uygulamasına katılmak, gönüllülük esasına dayalıdır. Bu araştırmaya katılmamak da öğrencilerin akademik başarılarını ve öğretmenleriyle olan ilişkilerini etkilemeyecektir. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin vereceği cevaplar gizli tutularak yalnızca araştırmacı tarafından değerlendirilecektir.

Yapılan bu çalışmaya katılmamak yahut katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza bir sorumluluk getirmeyecektir. Uygulama esnasında çocuğunuz, herhangi bir sebepten dolayı çalışmaya devam etmeyebilir.

Araştırma Uygulaması: Ön Test/ Tutum Ölçeği Ön Uygulama/ Öğretim Uygulaması/ Son Test/ Tutum Ölçeği Son Uygulama / Görüşme şeklindedir.

Çalışmaya katılmalarına onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir hususta çekinmeyerek aşağıda belirttiğim iletişim bilgilerimden bana ulaşabilirsiniz.

Saygılarımla,

Araştırmacı: Seda Soylu

İletişim bilgileri:

sedasoylu1461@hotmail.com

sedasoylu1461@gmail.com

Velisi bulunduğum sınıfının numaralı öğrencisi'in yukarıda belirtilen araştırmaya katılmasında herhangi bir sakınca görmediğimi bildiririm.

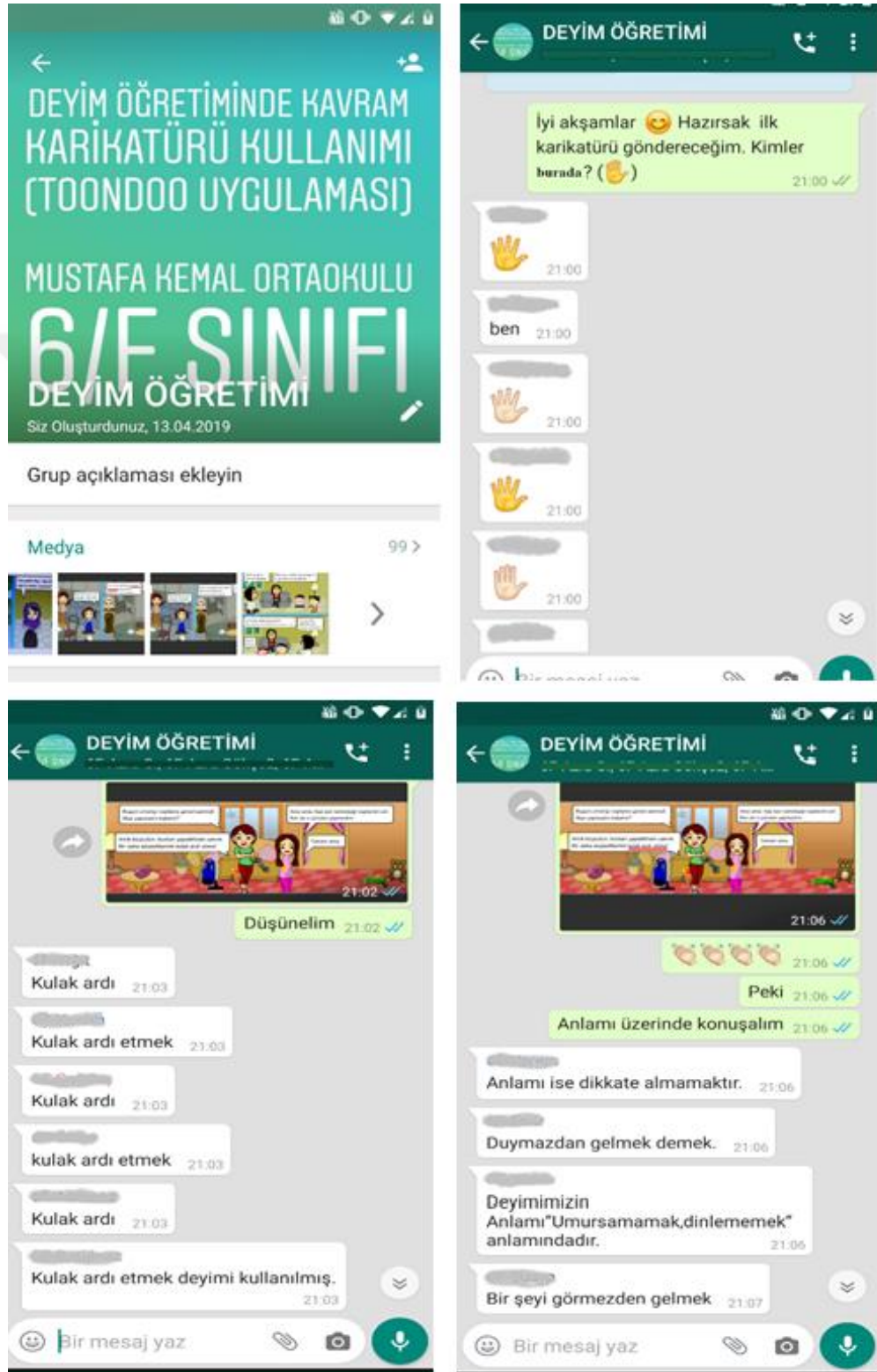
İmza

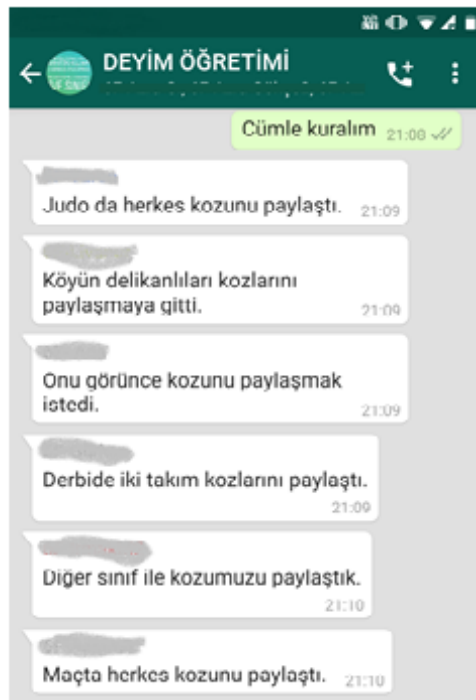
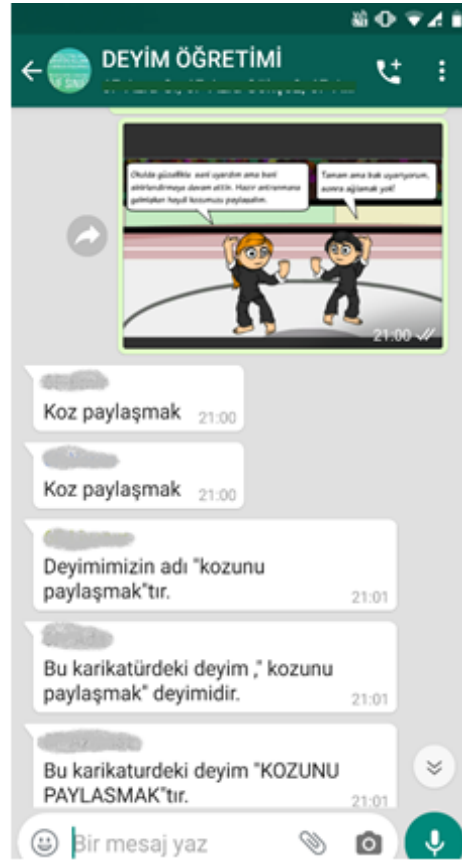
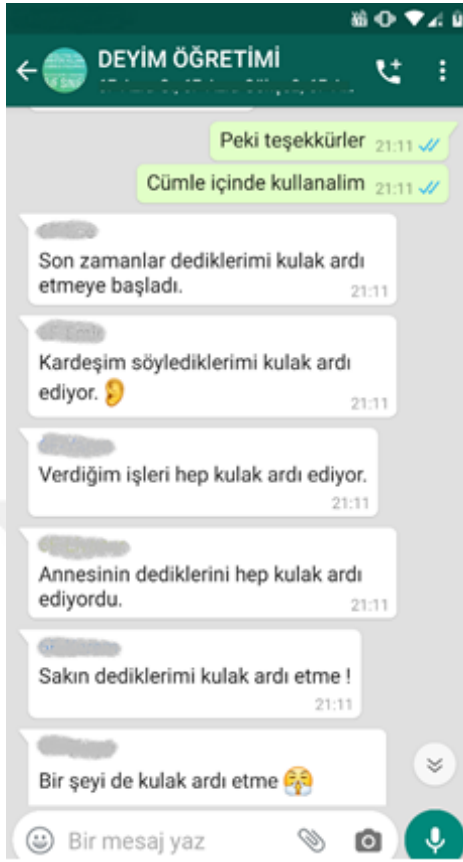
Veli Adı- Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 11. UYGULAMA GÖRÜNTÜLERİ

1. Mobil Öğrenme Ortamından Görüntüler (WhatsApp)





2. Sınıf İçi Uygulamadan Görüntüler







EK 12. ETİK BEYANI

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada;

- Bilgi, belge ve dokümanları, akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm görselleri, bilgileri, belgeleri ve araştırma sonuçlarımı bilimsel etik kurallarına uygun bir şekilde sunduğumu,
- Yararlandığım kaynakların tümüne bilimsel kurallara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Elde ettiğim verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı ve sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, beyan ederim.

.../.../2020

Seda SOYLU

EK 13. TEZ ÇALIŞMASININ ORJİNALLİK RAPORU

DEYİM ÖĞRETİMİNDE KAVRAM KARİKATÜRÜ KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMLARINA
ETKİSİ (TOONDOO UYGULAMASI ÖRNEĞİ)

ORJİNALLİK RAPORU

%8

BENZERLİK ENDEKSİ

%8

İNTERNET
KAYNAKLARI

%5

YAYINLAR

%

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

www.academia.edu

İnternet Kaynağı

%1

2

acikerisim.deu.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%1

3

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

<%1

4

utek2019.com

İnternet Kaynağı

<%1

5

www.erpacongress.com

İnternet Kaynağı

<%1

EK 14. ÖZ GEÇMİŞ

| KİŞİSEL BİLGİLER | |
|-------------------------|--|
| Adı Soyadı | Seda Soylu |
| Doğum Yeri | Bolu/ Seben |
| Uyruğu | T.C. |
| El-mek | sedasoylu1461@ gmail.com sedasoylu1461@ hotmail.com |

| LİSANS | |
|-----------------------|---|
| Üniversite | Abant İzzet Baysal Üniversitesi |
| Fakülte | Eğitim Fakültesi |
| Bölümü | Türkçe Öğretmenliği |
| Mezuniyet Yılı | 2013 |
| YÜKSEK LİSANS | |
| Üniversite | Düzce Üniversitesi |
| Enstitü Adı | Sosyal Bilimler Enstitüsü |
| Anabilim Dalı | Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı |
| Bölümü | Türkçe Eğitimi Bölümü |
| Mezuniyet Yılı | 2020 |

| ÇALIŞILAN KURUMLAR | |
|--|-------------|
| Yunus Emre Ortaokulu (ilk atama) (Düzce) | 2013-2016 |
| Mustafa Kemal Ortaokulu (Düzce) | 2016-2019 |
| Mehmet Akif İnan Hafız Anadolu İmam Hatip Lisesi (Düzce) | 2019- Hâlen |

| ARAŞTIRMALAR |
|--|
| Arı, G. ve Soylu, S. (2020). Beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. <i>Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi</i> , 9(2), 718-735 doi: http://dx.doi.org/10.7884/teke.4557 |

