

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
TAMAMLAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
YÖNTEMLERİNİN DEYİM ÖĞRETİMİNDE
KULLANILMASINA YÖNELİK BİR İNCELEME**

İsa YILMAZ

DOKTORA TEZİ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Lokman TURAN

2014

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TAMAMLAYICI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN DEYİM
ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASINA YÖNELİK BİR İNCELEME

(An Investigation of Use of alternative evaluation and assessment methods in teaching
idioms in Turkish as a foreign language)

DOKTORA TEZİ

İsa YILMAZ

Danışman: Doç. Dr. Lokman TURAN

ERZURUM
Haziran, 2014

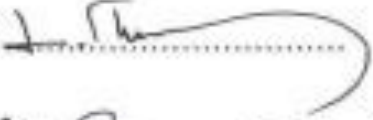
KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Lokman TURAN danışmanlığında, İsa YILMAZ tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Deyim Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Bir İnceleme" başlıklı çalışma 27/06/2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

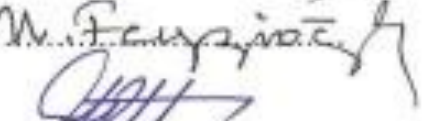
Başkan : Doç. Dr. Suat UNGAN

İmza: 

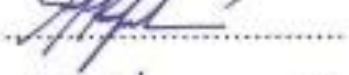
Danışman : Doç. Dr. Lokman TURAN

İmza: 

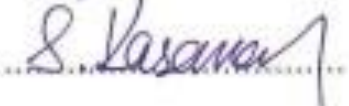
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Rıfat KÜTÜK

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Selçuk KARAMAN

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

27/06/2014


Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
Enstitü Müdürü



TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Deyim Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Bir İnceleme” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin iki yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

27/06/2014


İsa YILMAZ

ÖZET

DOKTORA TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TAMAMLAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN DEYİM ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASINA YÖNELİK BİR İNCELEME

2014, 174 sayfa

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, Türkçe deyimlerin öğretiminde uygulanabilirliğinin ve öğretim sürecinin Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem bir öğretim hem de ölçme değerlendirme tekniği olarak uygulanabilirliği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case studies) ya da diğer bir adıyla örnek olay çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Yemen Sana'a Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Tercüme Bölümündeki 20 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu, alan yazından alınan proje, ürün dosyası, öz değerlendirme formları ve süreçte uygulanan alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde edilen dokümanlar kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen deyim testi, çalışmanın başında öğrencilerin deyimler hakkındaki bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda aynı test öğrencilere tekrar uygulanmış ve aradaki fark betimsel olarak analiz edilmiştir. Uygulama on hafta sürmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme değerlendirmeye yönelik öğeler alan yazındaki ilgili kaynaklar incelenerek belirlenmiştir. Belirlenen bu öğelerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği 11 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle ve süreçte uygulanan etkinliklerle tespit edilmeye çalışılmıştır. Toplanan verilerin analizinin güvenilir bir şekilde yapılabilmesi için veri toplama sürecinde öğrencilerin uygun gördükleri yerlerde görüntülü kayıt yapılmış, aksi durumlarda sadece ses kaydı yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi tekniklerine göre tamamlayıcı ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde edilen veriler de rubrikler yardımıyla değerlendirilip tablolar hâlinde sunulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecinde uygulanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve bu tekniklerin deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı, süreci daha zevkli hâle getirdiği görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin etkili bir biçimde yürütülebilmesi için çağdaş öğretim ve değerlendirme tekniklerinin derslerde kullanılması ve süreç temelli değerlendirme yaparak öğrencilerin gerçek başarılarının tespit edilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri, deyim öğretimi.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

**AN INVESTIGATION OF USE OF ALTERNATIVE EVALUATION AND
ASSESSMENT METHODS IN TEACHING IDIOMS IN TURKISH AS A
FOREIGN LANGUAGE**

2014, 174 pages

This study is aimed to determine how alternative assessment and evaluation techniques in teaching Turkish as a foreign language are practiced in teaching of Turkish idioms and learning process is evaluated by the students who learn Turkish language. Thus alternative assessment and evaluation techniques in teaching Turkish as a foreign language are tried to define how to practice as both teaching and assessment and evaluation techniques.

Case study method which is one of the qualitative research methods was used in the study. The study was conducted with 20 students at senior year who study at the department of Turkish language and translation in language faculty of Sana'a University in Yemen. In the study, semi-structured interview form for students developed by the researcher, project obtained from literature, portfolio, self-assessment forms and the documents obtained from alternative assessment and evaluation activities in the teaching process were used as data collection tools. Moreover idiom proficiency test developed by the researcher was applied to determine the proficiency level of students about idioms at the beginning of the study. At the end of the study, the same test was applied to students again, and the difference between two tests was analyzed descriptively. This study took ten weeks. Factors relating alternative assessment and evaluation in teaching Turkish as a foreign language were determined according to references in the literature. How the factors are assessed by students who learn Turkish as a foreign language were tried to identify with the help of semi-structured interviews made by 11 students and the activities in the learning process. In the data collection process, video recording was kept as appropriate as students wanted or in other cases sound recording was kept in order to analyze the data reliably. The data obtained from interviews was analyzed according to descriptive and content analysis techniques and the data obtained from alternative assessment and evaluation activities was analyzed with the help of rubrics, so it was presented in tables.

According to the findings obtained from the study, the views of students about techniques of alternative assessment and evaluation practiced in the process of teaching idioms are seen to be positive and to make the process more enjoyable and so, these techniques make the teaching idioms much easier. It can be said that modern teaching and assessment techniques should be used to conduct the process of teaching Turkish as a foreign language effectively and process based assessment should be carried out to determine academic achievement.

Key words: Teaching Turkish as a foreign language, alternative assessment and evaluation techniques, teaching idiom.

ÖN SÖZ

Türkçe, geçmişte ve bugün dünya dilleri arasında önemli bir yere sahip olmuştur. Değişen küresel dengelerle birlikte Türkiye'nin ve dolayısıyla Türkçenin yeri daha da ehemmiyet kazanmıştır. Bu gelişmeler sonucunda Türkçeye duyulan ilgi artmış ve dünyanın farklı ülkelerinde yaşayan insanlar Türkçe öğrenmek ve Türkiye'yi daha yakından tanımak istemişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi bir bilim dalı olarak bu ihtiyaç sonucu doğmuş ve giderek daha da önem kazanmıştır. Bu çalışmanın, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yöntem geliştirme noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Doktora çalışmam süresince yardımlarını esirgemeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Lokman TURAN'a teşekkürlerimi sunarım. Tez konumun belirlenme aşamasında fikirlerine başvurduğum Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR'e ve tez süresince bana rehberlik eden Yrd. Doç. Dr. Levent AKGÜN'e şükranlarımı sunarım. Doktora çalışmam süresince birçok konuda yardımına başvurduğum Yrd. Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER'e, çalışmanın uygulama sürecinde desteğini gördüğüm vefalı dostum Arş. Gör. İzzet ŞEREF'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, beni akademisyenliğe yönlendiren, maddi manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim babam Ahmet Polat, annem Dürdane YILMAZ'a ve kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim.

Erzurum-2014

İsa YILMAZ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
TABLOLAR DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu	3
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Dil Öğretimi-Yabancı Dil Öğretimi	7
2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	12
2.2.1. Yabancılarla Türkçe Deyimlerin Öğretimi.....	15
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	18
2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.....	23
2.5. Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri.....	27
2.5.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.....	31
2.5.2. Yapılandırılmış Grid	32
2.5.3 Kelime İlişkilendirme.....	34
2.5.4. Portfolyo.....	35
2.5.5. Proje	36
2.5.6. Performans Değerlendirme	37
2.5.7. Gözlem Tekniği.....	39
2.5.8. Kavram Haritası	39

2.5.9. Görüşme Tekniği.....	44
2.5.10. Öz Değerlendirme	46
2.5.11. Akran Değerlendirme	46
2.5.12. Grup Değerlendirme.....	47
2.6. İlgili Araştırmalar	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırma Deseni.....	55
3.2. Çalışma Grubu.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. Öğrenci Görüşme Formu.....	59
3.3.2. Deyim Testi	61
3.3.3. Alternatif Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri.....	61
3.4. Verilerin Analizi.....	66
3.5. Uygulama	68

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	71
4.1. Deyim Testinden Elde Edilen Bulgular.....	71
4.2. Görüşme Verilerinden Elde Edilen Bulgular	73
4.2.1. Öğrencilerin Deyimlerin Öğretim Sürecine İlişkin Genel Görüşleri Nedir?.....	73
4.3. Öğretim Sürecinde Yapılan Etkinliklerden Elde Edilen Bulgular	84
4.3.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği	84
4.3.2. Yapılandırılmış Grid	89
4.3.3. Kelime İlişkilendirme.....	92
4.3.4. Öğrenci ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme	97
4.3.5. Performans Görevi (Deyim hikâyesi yazma)	98
4.3.6. Kavram Haritası	107
4.3.7. Proje Görevi	115
4.3.8. Grup değerlendirme.....	119

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	123
5.1. Deyim Testinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	123
5.2. Görüşme Verilerinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	124
5.2.1. Öğrencilerin Deyimlerin Öğretim Süreci Hakkındaki Genel Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	124
5.3. Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	127
5.3.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği	128
5.3.2. Yapılandırılmış Grid	128
5.3.3. Kelime İlişkilendirme.....	129
5.3.4. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)	129
5.3.5. Performans Değerlendirme (Deyim hikâyesi yazma)	130
5.3.6. Kavram Haritası	131
5.3.7. Proje Görevi	132
5.3.8. Grup Değerlendirme.....	132
5.4. Öneriler.....	133
 KAYNAKÇA	 136
EKLER:.....	149
EK 1: Öğretim sürecinin Başında ve Sonunda Uygulanan Deyim Testi	149
EK 2: Öğrenci Görüşme Formu	152
EK 3: Proje Değerlendirme Formu	154
EK 4: Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu.....	155
EK 5: Grup Öz Değerlendirme Formu	156
EK 6: Öğrenci Ürün Dosyasına İlişkin Öz Değerlendirme Formu	157
EK 7: Öğrencilerin Yaptıkları Deyim Albümlerinden Bir Örnek.....	158
ÖZ GEÇMİŞ.....	159

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Değerlendirme Türleri	19
Tablo 2.2. TÖMER Kur Sistemine Göre ADP Denkliğini Gösterir Çizelge	27
Tablo 2.3. TÖMER Sınavlarında Uygulanan Not Sistemi	27
Tablo 2.4. Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Farkları	30
Tablo 2.5. Geleneksel Değerlendirme ile Performans Değerlendirme Arasındaki Farklar	38
Tablo 3.1. Nitel Araştırmanın Özellikleri	57
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	58
Tablo 3.3. Uygulama Süreci	70
Tablo 4.1. Öğrencilerin Uygulamadan Önce ve Sonra Ortalama Kaç Deyim Bildiklerine İlişkin Cevapları	72
Tablo 4.2. Öğrencilerin Deyimlerin Öğretim Sürecine İlişkin Genel Görüşleri	73
Tablo 4.3. Öğrencilerin Deyimlerin Öğretim Sürecinde En Çok Hoşlandıkları ve Sıkıcı Buldukları Etkinliklere İlişkin Görüşleri	74
Tablo 4.4. Öğrencilerin Grup Hâlinde Yapılan Çalışmalara Yönelik Görüşleri	75
Tablo 4.5. Öğrencilerin Kendi Yaptıkları Çalışmaları Değerlendirmenin Nasıl Bir Duygu Olduğuna İlişkin Görüşleri	76
Tablo 4.6. Öğrencilerin Kavram Haritalarının Derste Kullanılması Hakkındaki Görüşleri	76
Tablo 4.7. Öğrencilerin Ürün Dosyası (Portfolyo) Tutma Hakkındaki Görüşleri	77
Tablo 4.8. Öğrencilerin Proje Ödevi Olarak Hazırladıkları Deyim Albümü Hakkındaki Görüşleri	78
Tablo 4.9. Öğrencilerin “Neden bu çalışmayı saklıyorum?” Sorusuna Yönelik Cevapları	79
Tablo 4.10. Öğrencilerin “Bu çalışmayı arkadaşlarımla neden paylaşıyorum?” Sorusuna Yönelik Cevapları	80
Tablo 4.11. Öğrencilerin “Çalışma sırasında neler öğrendim?” Sorusuna Yönelik Cevapları	81
Tablo 4.12. Öğrencilerin “Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım?” İfadesine Yönelik Cevapları	82
Tablo 4.13. Öğrencilerin “Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?” Sorusuna Yönelik Cevapları	83

Tablo 4.14. Öğrencilerin “Benim için bu çalışmanın anlamı”na Yönelik Görüşleri	84
Tablo 4.15. Yapılandırılmış grid testine ait öğrenci puanları	89
Tablo 4.16. Yapılandırılmış Grid Testinde Yanlış, Eksik Tahmin Edilen Deyimler	90
Tablo 4.17. Öğrencilerin “Pişmiş Aşa Su Katmak” Deyimiyle İlgili Yazdıkları Kelime ve Kelime Grupları	92
Tablo 4.18. Öğrencilerin “Pişmiş Aşa Su Katmak” Deyimiyle İlgili Yazdıkları Örnek Cümleler	93
Tablo 4.19. Cümle Değerlendirme Analitik Rubrik Puanlar	95
Tablo 4.20. Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu.....	97
Tablo 4.21. Kavram Haritası İçin Bütüncül Puanlama Ölçeği.....	108
Tablo 4.22. Öğrenci Proje Ödevi Değerlendirme Formu.....	117
Tablo 4.23. Proje Ödevi Öğrenci Kazanımları Aritmetik Ortalamaları.....	118
Tablo 4.24. Grup Üyelerinin “Çalışmalar sırasında karşılaştığınız en büyük sorun ne idi?” Sorusuna İlişkin Görüşleri	119
Tablo 4.25. Grup Üyelerinin “Sorun Nereden Kaynaklanıyordu?” Sorusuna İlişkin Görüşleri.....	120
Tablo 4.26. Grup Üyelerinin “Grubumuzun En İyi Olduğu Alan” İfadesine İlişkin Görüşleri.....	121
Tablo 4.27. Grup Üyelerinin “Grup olarak daha iyi olabilirdik; fakat” İfadesine İlişkin Görüşleri.....	121

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğinin Şematik Yapısı	32
Şekil 2.2. Yapılandırılmış Grid'in Şematik Yapısı	33
Şekil 2.3. Örumcek Kavram Haritası Örneği	41
Şekil 2.4. Zincir Kavram Haritası Örneği	41
Şekil 2.5. Hiyerarşik Kavram Haritası	42
Şekil 3.1. Kavram haritası örneği-1	62
Şekil 3.2. Yapılandırılmış Grid Tekniğine Örnek: Deyimleri Tahmin Etme.....	63
Şekil 3.3. Kelime ilişkilendirme testi	65
Şekil 3.4. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğine Örnek	66
Şekil 4.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğine Öğrenci Örneği-1	85
Şekil 4.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğine Öğrenci Örneği-2	86
Şekil 4.3. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğine Öğrenci Örneği-3	87
Şekil 4.4. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğine Öğrenci Örneği-4	88
Şekil 4.5. Cümle değerlendirme için analitik rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	95
Şekil 4.6. Performans görevi (deyim hikâyesi) değerlendirmede kullanılan dereceli puanlama anahtarı (rubrik)	99
Şekil 4.7. Performans ödevi (deyim hikâyesi) örneği-1	100
Şekil 4.8. Performans ödevi dereceli puanlama anahtarı (rubrik)-1	101
Şekil 4.9. Performans ödevi (deyim hikâyesi) örneği-2	102
Şekil 4.10. Performans ödevi dereceli puanlama anahtarı (rubrik)-2	103
Şekil 4.11. Performans ödevi (deyim hikâyesi) örneği-3	104
Şekil 4.12. Performans ödevi dereceli puanlama anahtarı (rubrik)-3	105
Şekil 4.13. Performans ödevi (deyim hikâyesi) örneği-4	106
Şekil 4.14. Performans ödevi dereceli puanlama anahtarı (rubrik)-4	107
Şekil 4.15. Kavram haritası değerlendirme için analitik rubrik	109
Şekil 4.16. Kavram haritası örneği-1	109
Şekil 4.17. Kavram haritası öğrenci örneği-1	110
Şekil 4.18. Kavram haritası dereceli puanlama anahtarı	110
Şekil 4.19. Kavram haritası öğrenci örneği-2	111
Şekil 4.20. Kavram haritası dereceli puanlama anahtarı	111
Şekil 4.21. Kavram haritası öğrenci örneği-3	112
Şekil 4.22. Kavram haritası dereceli puanlama anahtarı	113

Şekil 4.23. Kavram haritası öğrenci örneği-4	114
Şekil 4.24. Kavram haritası dereceli puanlama anahtarı.....	115
Şekil 4.25. Proje ödevi olarak hazırlanan deyim albümleri	116

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde
c	: Cilt
DİAOBM	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
f	: Frekans
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölüm; araştırmanın amacı, önemi, problem durumu, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlardan oluşmaktadır.

Dil, bir göstergeler dizgesidir. Gösterge olabilmesi için hiç değilse iki kişi arasında bir anlaşma bulunması gerekir (Vendryes, 2001). Dil hem bir toplumsal kurumdur, hem de bir değerler dizgesidir. Dil özü bakımından toplumsal bir sözleşmedir (Barthes, 1979, s. 4) Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Ergin, 2005, s. 3). Ana dil, kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil; ana dili de çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir. Yabancı dil ise ana dilin dışında olan dillerden her biridir (Türkçe Sözlük, 2010, s. 119, 2496). Dil, hayatın bütün alanlarında günlük hayatın en basit olaylarında, bilimin ana formlarında, âdetler ve törelerde, inançlarda ortaya çıkar; dil her türlü maddi hayatın, tekniğin, ekonominin de şartıdır; dinde, hukukta, felsefe ve sanatta yeri vardır (Weisgerber, 1950; Akt. Akarsu, 1955, s. 75).

Kaplan (2010) kültür dili tabirini, günlük konuşma ve ilim dili dışında geniş manada yazılı ve sözlü edebiyat dili karşılığı olarak kullandığını belirtmiştir.

Sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda sınırların kalktığı; küreselleşmenin etkisiyle insanlar arası iletişimin daha bir önem kazandığı dünyamızda yabancı bir dili konuşabilmek ve anlayabilmek gerekmektedir. Devletler ikili ilişkiler içerisinde olduğu devletlerin kültürünü, yaşam tarzını ve düşünce yapısını anlamak amacıyla bu devletlerin dilini bilmeye, öğrenmeye önem vermektedir (Çifci, 2010, s. 127). Günümüzde de bu sebeplerden dolayı insanlar bir ya da birden fazla dili yabancı dil olarak öğrenme gayreti içindedirler. Bu amaçla insanlar dil kurslarına, üniversitelerin yabancı dil öğreten bölümlerine veya yurtdışına gitmektedirler. Yabancı dil öğrenmek

için insanlar hem zamanlarının önemli bir bölümünü bu işe ayırmakta hem de önemli miktarlarda para harcamaktadırlar.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2009)'nde, Avrupa hareketliliğini arttırmak, ortak anlayış ve iş birliğini güçlendirmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için farklı ana dile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerektiği ve bunun da ancak modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkün olacağı belirtilmiştir.

Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili bilinen kaynaklara bakıldığında bunların genellikle sözlük çalışmalarından oluştuğu görülür. Ancak bu kaynakların günümüzde kabul gören türde sistematik dil öğretim kitapları olmadığı, bu kitaplardaki yöntemlerin de günümüzde kullanılan yöntemlerle tam olarak örtüşmediği görülmektedir (Bayraktar, 2003). Kâşgarlı Mahmud'un Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazdığı Divanü Lugati't-Türk adlı eseri bu alanda yazılmış ilk kitap olarak kabul edilmektedir (Adıgüzel, 2010; Barın, 2010). Ayrıca Divanü Lugati't-Türk'ün Türkçenin zenginliğini ispat eden; Araplara da Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan üstün bir eser olarak ortaya konulması, dil öğretimi ve dil şuuru açısından oldukça önemlidir (Karakuş, 2006).

Günümüzde Türkçe öğrenmeye olan talep gün geçtikçe artmaktadır. Farklı ülkelerde Türkçe öğrenen, Türkçe öğrenmek isteyen ve bu amaçla Türkiye'de eğitim alan kişi sayısındaki artış da dikkate değerdir. Burada önemli olan husus Türkçeye olan ilgi ve talebin en güzel şekilde karşılanmasıdır. Bu amaçla Türkçe öğretiminde kullanılacak dokümanların, ders kitaplarının, materyallerin çağın gereklerini karşılayacak biçimde düzenlenmesi gerektiği de unutulmamalıdır. Ayrıca çağdaş dil öğretim yöntem ve tekniklerinin de bilinip kullanılması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminin tarihçesine bakıldığında dil sözvarlığı içerisinde önemli bir yere sahip olan sözcük ve deyimlerin öğretime yeterince önem verilmediği görülmüştür (Güneş, 2009). Deyimlerin öğretiminde izlenen yol genellikle deyimlerin ezberletilmesi şeklinde olmuştur. Bir dile ait deyimlerin o dili öğrenenler tarafından günlük yaşamda kullanılmasının kişilere sağladığı faydalar düşünülünce yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de deyim öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Bu bakımdan bu çalışmada yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri olan deyimlerin öğretimi konusu ele alınmıştır. Çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda

yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem bir öğretim yöntemi hem de bir değerlendirme aracı olarak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin Yemen Sana'a Üniversitesi Türk Dili ve Tercüme Bölümünde, Türkçe deyimlerin öğretiminde uygulanabilirliğinin ve öğretim sürecinin Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu

Eğitimde başarıyı yakalayabilmek için süreci oluşturan tüm unsurların ayrı ayrı değil de bir bütün hâlinde ele alınıp değerlendirilmesi gerekmektedir. Derslerde uygulanan öğretim tekniklerinin çeşitliliği ve niteliği kadar, dönem başında, ortasında ya da sonunda yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmaları da ayrı bir öneme sahiptir. Öğretim sürecinde yapılan değerlendirme çalışmaları öğretimin niteliği hakkında bilgi vermesi bakımından da gereklidir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden farklı olarak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bilinip derslerde kullanılmasıyla özellikle yeni bir dili öğrenenler için derslerin hem daha zevkli hâle geleceği hem de öğrencilerin başarı düzeylerinin tespitinin daha sağlıklı yapılabileceği söylenebilir. Geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanında daha yeni, daha ilgi çekici tekniklerin uygulanmasıyla Türkçe öğretenlerin hem öğretim sürecinin planlanmasında daha rahat olacakları hem de ölçme ve değerlendirmedeki eksikliklerinin giderileceği düşünülmektedir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliği tespit edilmiş olacaktır.

Dersleri zevkli hâle getiren yöntem ve tekniklerin kullanılması dil öğrenenler için önemlidir. Derslerde belli zamanlarda verilen geri dönütler eğitim sürecinde bireyin kendi performansı hakkında bilgi sahibi olması ve eksikliklerini gidermesi bakımından dikkate değerdir. Bunun yabancı dil eğitiminde gerek kısa vadede gerekse uzun vadede önemi öğrencilerin uluslararası geçerliliği olan bir sınava girmeleriyle

anlamını bulur. Öğretmenin öğrencilerinin öğrenmesini değerlendirmesi kadar kendi öğretimini de değerlendirip ona göre bir öğretim programı tasarlaması gerekmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, ana dili öğretiminden çok daha farklı olarak derslerde değişik türde ve seviyelerde uygulamalara, etkinliklere yer verilmelidir. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğreten bir öğretmenden beklenen, derslerinde çağdaş yöntem ve tekniklerden yeterince yararlanabilmek olacaktır. İlgili alan yazın incelemesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deyimlerle ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca bu alanda yapılan çalışmaların kısa süreli olduğu, Türkiye’deki Türkçe öğretim merkezlerinde yapıldığı ya da alan yazın derleme çalışması boyutunda kaldığı görülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerle yapılan görüşmelerin ve süreç boyunca uygulanan etkinliklerden elde edilen verilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında gelecekte yapılacak çalışmalara fikir verebileceği ve kaynak olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda problem cümlesi:

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin Türkçe deyimlerin öğretiminde uygulanabilirliği ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu ana problem cümlesinden yola çıkarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin, öğretim sürecinin başında ve sonunda uygulanan deyim testine ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecine ilişkin genel görüşleri nelerdir?
3. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin deyimleri öğrenme düzeyleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde Yemen Sana’a Üniversitesi Türk Dili ve Tercüme Bölümünde Türkçe öğrenen öğrencilerle,
2. Dördüncü sınıfta öğrenim gören 20 öğrencinin araştırma sürecine katılımıyla,
3. Araştırma, uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 11 dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılan görüşmeyle,
4. Araştırma sürecinde öğrencilerden alınan geri dönütlerle,

5. Elde edilen nitel verilerin analiz edilebilme gücüyle sınırlıdır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan gözlem ve görüşme formlarının, yabancılara Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgi, uygulama düzeyi, karşılaşılan problemleri ve çözüm önerilerini ortaya koyması bakımından yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Ölçme: Herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı ve sıfatlarla ifade etmektir (Turgut ve Baykul, 2011, s. 3).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını bir ölçüte veya ölçütlere vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut ve Baykul, 2011, s. 3).

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme: Geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Bunlar tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, portfolyo, proje, performans değerlendirme, gözlem tekniği, kavram haritası, görüşme tekniği, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirmedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012, s. 49-50).

Dil-ana dil-ana dili: Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban; ana dil, kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil; ana dili, çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir (Türkçe Sözlük, s. 119, 2496).

Yabancı dil: Ana dilin dışında olan dillerden her biridir (Türkçe Sözlük, s. 12496).

Deyim: Deyim, belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamda kullanılmasıyla oluşan sözdür (Aksan, 2000, c. 3, s. 35).

Yöntem: Belli bir bilim dalında özel biçimde çalışma türü, bir bilime araştırmalarda yön veren yaklaşım biçimidir (Öncül, 2000, s. 1208).

Teknik: Bir bilim ya da sanat dalı ile ilgili, yalnızca o dalda yetişmiş olanları ilgilendiren ya da onların anlayabileceği ayrıntılara ilişkin yöntemlerin tümüdür (Öncül, 2000, s. 1208).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunan ve dil yeterlilik düzeylerini belirleyen ölçütlerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009, s. 1).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışılan konu ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturularak dil öğretimi, yabancı dil öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve alan yazındaki ilgili araştırmalara ait bilgiler yer almaktadır.

2.1. Dil Öğretimi-Yabancı Dil Öğretimi

Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban (Türk Dil Kurumu [TDK], 2010, s. 664) olarak tanımlanır. Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü, dildir. Dil, bireyleri ulusuna, yurduna ve geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktararak gelir, bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir (Aksan, 2000, s. 13). Bir toplumun pek çok özellikleri, yaşayışı, gelenekleri, dünya görüşü, yaşam felsefesi, inançları, bilim, teknik ve sanata katkıları o toplumun diline yansır; o toplumun dilinden izlenebilir (Aksan, 2000, s. 13).

Dil ve toplum ilişkisi iki yönlüdür. Birincisi, dilsiz hiçbir toplum, hayatını devam ettiremez. Dilin olmadığı yerde insanların ortaklaşa iş yapması, üretimi düzenlemesi ve geliştirmesi mümkün değildir. İkincisi, dil sadece toplumun bulunduğu yerde yaşar. Toplum, dilin yaşamasının şartıdır ve toplumdan ayrı bir dil düşünülemez (Ahanov, 2008, s. 43).

Yabancı dil öğretimi konusunun, bütün dünyada, bugün bile, bütünü ile çözülememiş olduğu bilinmektedir. Bunun nedenlerinden biri, yabancı dilin ana dile karşı çıkan bir ikinci davranış düzeni olması ise de, gerçek neden olarak öğretim programlarında izlenen yöntemlerin gereğince ve yeterince düzenlenmemiş olması gösterilebilir. Gerçekten de, yabancı dil öğretimi, her şeyden önce dil davranışının özelliklerine bağlı olduğundan dil bilim açısından sağlanan veriler öğretim alanında gereğince değerlendirilmediği sürece, yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşması beklenmemelidir (Başkan, 2006, s.12).

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi herkesi ilgilendiren zorlu, çoğu zaman zorunlu bir uğraştır. Anne ve baba kendileri öğrenmeseler de, okula giden çocuklarının okuduğu derslerden biri yabancı dildir. Yabancı dil öğretimi kimi ülkeler için verimi yüksek, büyük bir endüstri kolu durumuna gelmiş olup öteki üretim kollarıyla iç içe girmiştir (Demircan, 2002, s. 19). Her dilin kendine özgü yapısından kaynaklanan bazı özelliklerden dolayı bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde farklı yöntemleri kullanmak gerekebilir. Ayrıca bu farklılıklar aynı zamanda dili öğreten kişilerin bireysel tercihlerinden de kaynaklanabilir. Dil öğretiminde uygulanan teknikleri faydalı ya da faydasız diye nitelendirmek yerine bunları bilip uygun tekniği, uygun zaman ve durumda kullanmanın daha doğru olacağı söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan bazı teknikler şunlardır (Dobson, 1988; Akt. Ceyhan, 2007, s. 115-116):

1. Sunumda bulunma (presentatiton, recitation)
2. Mikro öğretim (micro teaching)
3. Gösteri (demonstration)
4. Küme çalışmaları (team work, group work)
5. Oyunlar (games, drama, simulation)
6. Bireyselleştirilmiş öğretim (individualized teaching)
7. Programlı öğretim (programmed teaching)
8. Tartışma (debates)
9. Şarkılar (songs)
10. Şiirler (poems)
11. Bilmece, bulmaca, tekerlemeler (puzzles, riddles)
12. Yazma (dictation, composition)
13. Konuklar (guests)
14. Geziler (field trips)
15. Atasözlerinin kullanılması (proverbs)
16. Kültürel oryantasyon (cultural orientation)
17. Yazışma-iletişim (pen pals, chatting)
18. Mizah (humor)
19. Karikatürler (catoons)

20. Görsel işitsel araçların kullanılması (audio visual aids)

İnsanların sosyokültürel veya ekonomik nedenlerle birbirleriyle ilişkide olma zorunlulukları gündeme geldikçe, yabancı dil öğrenme gereksinimi duyan insanların sayısı ve yabancı dil öğrenmenin önemi arttıkça da bu işin daha sistemli ve bilimsel biçimde yapılması gereği gündeme gelmiştir (Mirici, 2001, s. 15). Bir yabancı dilin istenilen düzeyde öğretilmesi için her şeyden önce yöntemin doğru seçilmesi gerekir. Ancak, yöntem tek başına yeterli değildir. Yabancı dil öğretiminde dört temel unsur bir araya gelmedikçe eğitim başarılı olamaz. Bu dört unsur şunlardır: yöntem, eğitim araçları, eğitim ortamı, öğretim tekniği (Hengirmen, 1999, s. 13).

Bir yabancı dil öğretiminde genel amaçlar; öğretilen yabancı dili doğru olarak anlayabilme, okuyabilme ve konuşabilme, ayrıca karşı kültürün edebiyat, sanat ve bilimine karşı olumlu tutumlar geliştirip bu kültürün öğelerini anlayabilecek hâle gelme, hedef dilde sözlü ve yazılı iletişim kurabilmedir (Ceyhan, 2007, s. 14). Yabancı dil eğitiminde hazırlanan programda hedeflenen topluluğun ihtiyaçlarına göre hareket edilmelidir. Bu topluluğun ya da kişinin bir yabancı dili etkili bir şekilde öğrenmesi için cevaplanması gereken sorular (Ceyhan, 2007, s. 37-38) şu şekilde sıralanmıştır:

1. Yabancı dil öğrenmek isteyen öğrencinin ya da topluluğun ihtiyaçları nelerdir?

- Kişi niçin yabancı dil öğrenmek istemektedir?
- Kişinin belli bir güdülemesi (motivasyonu) var mıdır?
- Zorunlu olarak mı öğrenmek durumundadır?
- Seviyesi, hazırbulunuşluk düzeyi, sosyal ortamı ne durumdadır?

2. Yabancı dilin öğrenilmesinde amaç nedir?

- Kısa dönemde akademik ihtiyaçların giderilmesi
- Uzun süreli yetkin yabancı dil becerisinin kazanılması
- Hangi dil becerilerinin özellikle kazanılması istenmektedir?
- Yabancı dil nerede kullanılacaktır?

3. Yabancı dil öğretiminde kullanılacak içerik ne olacaktır?

- Hangi konulardan ve alt konulardan oluşmalıdır?

- b. Hangi kitaplar kullanılacaktır?
 - c. Hangi bilgisayar ve TV programları oluşturulacaktır?
 - d. Hangi ek gereçler vardır ya da oluşturulacaktır?
4. Hangi yöntemler kullanılacaktır?
- a. Yabancı dil öğretiminde temel alınacak ana psikoloji ve sosyoloji kuramları nelerdir?
 - b. Sistem içinde kullanılan geleneksel yöntemler nelerdir?
 - c. Yeni, etkili en son kuramlara dayalı yabancı dil öğretim yöntemleri nelerdir?
5. Hangi teknolojiler ve kaynaklar kullanılacaktır?
- a. Kullanılacak basit teknolojiler ve araç gereçler ne olabilir?
 - b. Gelişmiş teknolojiler ve araç gereçler nelerdir?
 - c. Bunları kullanacak insanların yetenekleri, yeterlilikleri ne olacaktır ve bu kişilerde neler aranacaktır?
6. Yabancı dil öğretim ortamı nasıldır?
- a. Sınıf koşulları nasıldır?
 - b. Öğretmenin yeterliliği ne düzeydedir?
 - c. Fiziksel koşullar nasıldır?
7. Başvuranın değerlendirilmesi nasıl yapılacaktır?
- a. Yapılanla yapılması gereken arasındaki farklar nelerdir?
 - b. Girdiler ve çıktılar arasındaki farklar nelerdir?
 - c. Başarısız olan öğrencilerin dezavantajları nelerdir?
8. Dönütün değerlendirilmesi
- a. Başarının ve başarısızlığın eleştirilmesi ve değerlendirilmesi, taraflara bilgi verilmesi
 - b. Sistemin değiştirilmesi ve düzeltilmesi için önlemlerin alınması

c. Toplam nitelik yönetimi, iç ve dış değerlendirmenin yapılarak sonuçların belirlenmesi gerekir.

Ülkelerin birbirleriyle çeşitli alanlarda gelişen ilişkileri birbirlerinin dillerini bilme zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Günümüzde yabancı ülkelere seyahat etmek geçmişe göre hem kolaylaşmış hem de ucuzlamıştır. Başka ülkelere gidip gezebilmenin, yurt dışında eğitim almanın ya da farklı ülkelerle kültürel veya ticari ilişkiler geliştirebilmenin olmazsa olmaz şartı yabancı bir dili bilmek olmuştur.

Yabancı dil öğrenmenin yararlarını ve gerekçelerini Vahapoğlu (2009, s. 4-10) şöyle ifade eder:

- Yurt dışında eğitim alabilmek, üniversite okumak, master ya da doktora yapmak,
- Türkiye'nin daha hızlı gelişebilmesi ve yaşanabilir bir ülke olması
- Dünyayı daha kolay, düşük maliyetli ve rahat gezebilmek
- Yabancı yayınları okuyabilmek ya da izleyebilmek
- Daha uzun süre yaşayabilmek
- Akademik kariyer yapabilmek
- İleride yabancı dil öğrenmek zorunda kalmamak
- Anlama ve hatırlama becerilerini geliştirmek
- Öz güveni ve öz saygıyı yükseltmek
- Bazı seçkin uluslararası derneklere üye olabilmek
- Ana dilini daha iyi öğrenebilmek
- Daha hoşgörülü ve esnek birisi olabilmek
- Teknolojiden yararlanmak
- Kendimizi daha iyi ifade edebilmek, etkileyici ve güzel konuşmak
- Daha fazla maaş alabilmek
- İş hayatına iyi bir seviyeden giriş yapabilmek ve yükselebilmek
- Başarılı iş görüşmesi yapabilmek
- Kendi kültürümüzü yabancılara tanıtmak ve temsil edebilmek
- Uluslararası şirketlerde çalışabilmek
- Yabancı dil bilen kişilerin yapabildiği meslekleri yapabilmek

Eskiden yabancı dil öğrenimindeki amaç okuduğunu anlayabilme ve yazılı ifade becerilerini geliştirmektir. Bugün bu amaç dinlediğini anlama ve konuşma becerilerini geliştirme şeklinde genişleyerek değişmiştir (Tarcan, 2004, s. 4). Yabancı dilin, evrensel değerlerin süzgecinden geçen bir dünya görüşü edinilmesinde önemi göz önüne alındığında, bu konuda daha tutarlı ve koşullara uygun bir tavır geliştirmenin değeri anlaşılacaktır. Yabancı dil öğretiminin bir sanat olduğu ölçüde bir bilim olduğuna inanıldığında, bu konuda önemli bir aşama geride bırakılmış olur. Bu bilimsel yaklaşım, ana diline bakış açısını ve görüş çerçevesini de genişletecektir (Kocaman, 1983). İnsanlar, toplumlar, uluslararası bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için ana dilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir (Demircan, 2002, s. 17). Bu anlatılanlardan hareketle Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme) adlı metnin amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır (MEB, 2009, s. 1).

2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Hicretin üçüncü asrından onuncu asrın ortalarına kadar çok geniş alanlara yayılan Türkler kuvvetli egemenlikler kurmuşlardır. Türkçe öğrenmek isteyenlerin çok olmasından dolayı bu devirde bir hayli kitap yazılmıştır. Bu eserler arasında her yönden en önemli ve her bakımdan değerli olan Divanü Lugati't-Türk'tür. Kâşgarlı Mahmud'un Divanü Lugati't-Türk'ü, Arapçanın Türkçeden yüksek bir dil olmadığını göstermek için

yazdığı bilinmektedir. 1072’de bitirildiği anlaşılan eserin Bağdat’ta yazılmış olması ihtimali kuvvetlidir. Eserde bugün ölmüş birçok güzel kelime bulunduğu gibi, o vakitteki kültürün ve medeni varlığın yüksekliğini gösterir bir hayli tanık da vardır (Atalay, 2013, s. VIII-XV).

Divanü Lugati’t-Türk’ün yazılışının esas nedeni pedagojiktir. Kâşgarlı bu güzide eserini Araplara, Türk dili, tarihi, kültürü ve coğrafyası hakkında bilgi vermek; onlara Türk dilini öğretmek ve böylece Türklerin askerî ve siyasi egemenliklerini ebedi kılmak maksadıyla yazmıştır (Akyüz, 2001, s. 77).

Arapça bilmeyen Türk ve Farslara Arapça öğretmek amacıyla Zemahşeri’nin yazdığı Mukaddimetü’l-Edeb, Harezm Türkçesi döneminin dil bilgisiyle ilgili tek eseridir. Çağatay Türkçesi döneminde Ali Şir Nevâyî Türkçenin Farsçadan üstünlüğünü savunduğu Muhakemetü’l-Lugateyn adlı eseri yazmıştır. Codex Cumanicus, Kitabü Bulgati’l-Müştak fi Lugâti’t-Türk ve’l-Kıfçak, Kitâb-ı Mecnû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, EI-Kavaninü’l-Küllîyye li Zabtî’l- Lügati’t- Türkiyye, Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fi’l-lugâti’t- Türkiyye, Kitabü’l-İdrâk li-lisânü’l- Etrak Kıpçak Türkçesi döneminin yabancılara Türkçe öğretmeyi amaçlayan eserleridir. Eski Anadolu Türkçesi kapsamına girebilecek yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili tek eser İbnü Mühennâ Lûgati olarak da bilinen Hilyetü’l-İnsân ve Heybetü’l-Lisân’dır (Bayraktar, 2003). Osmanlı Devleti zamanında da yabancılara Türkçe okuma-yazma öğretimi çalışmalarına rastlanmaktadır. Selim Gürcü, (Ecnebilere Mahsus) Elifbâ-yı Osmanî adlı alfabe kitabı ile yabancılara Türkçe öğretmeyi amaçlamıştır (Barın, 2010).

Bergamalı Kadri tarafından yazılan Müyessiret’ül-Ulum, Türkçenin elde bulunan ilk dil bilgisi kitabı olarak bilinir (Bozkurt, 2005, s.343). 1850’lerde Ahmed Cevdet Paşa ve izleyicileri tarafından Sarf-i Türkî, Nahv-i Türkî, Sarf-i Osmanî gibi adlarla birçok kitap yayınlanmış, ancak bu kitaplarda da Türkçe, birkaç okuma kuralıyla yer almıştır (Ağar, 2004). Karamanoğullarının Türk kültür tarihinde önemli bir yeri vardır. Mehmet Bey 15 Mayıs 1277 Perşembe günü şu buyruğu yayımlamıştır: “Bugünden sonra divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır.” (Bozkurt, 2005, s. 332-333). Türkçenin öğretilmesiyle ilgili yapılan çalışmalara yabancılar da katkı sağlamışlardır. Yabancılar tarafından Türkçeyi yabancılara öğretmek için yazılmış eserlerden en önemlisi, 1612 yılında H. Megiser

tarafından Leipzig’de yayımlanan *Institutionum Lingua Turcicae Libri Quator* adlı eserdir (Barın, 2010).

XVIII. yy. Avrupa’sında yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimi geçen yüzyıllara göre günün sosyo-politik ve ekonomik koşullarına uygun olarak yaygınlaşmaktaydı. Avrupa devletlerinin üç kıtaya yayılmış Osmanlı İmparatorluğu ile elçilikleri aracılığıyla yürüttüğü ticari ve diplomatik ilişkiler, söz konusu elçiliklerde çalışan görevliler ve tercümanlar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimini zorunlu kılmaktaydı (Ağıldere, 2010, s. 694).

Cumhuriyetin ilanıyla Türk diliyle ilgili çalışmalar devlet desteğiyle yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar daha sonraki yıllarda giderek artmıştır. Türk Dil Kurumu, Türk Dili Tetkik Cemiyeti adıyla 12 Temmuz 1932’de Atatürk’ün talimatıyla kurulmuştur. Türk Dili Tetkik Cemiyetinin amacı, “Türk dilinin öz güzelliğini ve zenginliğini meydana çıkarmak, onu yeryüzü dilleri arasında değerine yaraşır yüksekliğe erdirmek” olarak belirlenmiştir (TDK, 2013). Ülkemiz 1923 yılında cumhuriyetin ilanıyla uluslararası düzeyde yerini almış; dil ve kültür politikaları oluşturarak bu konudaki çalışmalarına ağırlık vermeye başlamıştır. Nihayet 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi daha sistemli ve ciddi biçimde ele alınmıştır (Akdoğan, Özkan ve Kurt, 2001). Cumhuriyet Dönemi’nde yabancılara Türkçe öğretimi çeşitli üniversitelerin önderliğinde gelişmiştir. Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi bu faaliyetlerin öncüleridir. Yabancılara Türkçe öğretimine öncülük eden bu kurumlar yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili ilk kaynakların yazılmasına öncülük eden kurumlardır (Erdem, 2009). Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinin (TÖMER) kuruluş amacı; yurt içinde Türkçeyi yabancı dil olarak, yurt dışında ise Türklere Türkçeyi ana dili olarak öğretmek, Türkiye’yi ve Türk kültürünü tanıtmak; Türkçenin yabancı dil ve anadili olarak öğretimi konusunda izlenceler hazırlayıp yöntemler geliştirmek, yurt içindeki ve yurt dışındaki çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliğine dayalı bilimsel çalışmalar yapmaktır (TÖMER, 2013).

Türkçenin öğretimi, Türk kültürünün yurt dışında tanıtılmasında atılan dikkate değer adımlardan biri de Türkoloji projesidir. Türkoloji Projesi, 1999 yılında Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) tarafından başlatılmış ve ilk defa 2000-

2001 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Türkoloji Projesi çerçevesinde; Türk dili öğreniminin nitelikli hâle getirilmesi, Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi, dolayısıyla bu ülkelerde yapılacak eğitim, kültür ve sosyal faaliyetler çerçevesinde Türkçe konuşabilen mevcut bir kitlenin oluşturulması; Türkiye'nin ve Türk kültürünün yurt dışında daha iyi tanıtılması hedeflenmektedir. Proje, 20 Eylül 2011 tarihinde imzalanan protokolle Yunus Emre Enstitüsüne devredilmiştir (Yunus Emre Enstitüsü, 2013).

Türkiye yabancılara Türkçe öğretimi hususunda bazı konularda oldukça geri kalmıştır. Bugün üniversitelerin Türkoloji bölümleri ve hatta eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı eğitimi ana bilim dalları, Türkçe bölümleri, Türk dilinin öğretilmesi hususunda değil, tarihî ve kültürel çalışmalara ve eski edebî örneklerle yoğunlaşmışlardır. Türk dilinin standart bir gramer yapısının belirlenmesinde geç kalınmıştır (Ungan, 2006).

Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretimin sonlarına değin ana dili olarak Türkçe eğitimi yapılsa da öğrencilerin ana dili kullanımlarında sorunlar yaşadığı veya sözlü ve yazılı olarak Türkçeyi verimli kullanamadığı; bunun yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi hususunda da istenilen düzeye ulaşamadığı bir gerçektir (Alyılmaz, 2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ayrı bir disiplin olarak görülmeli ve bu alanda kullanılacak bir eğitim programı hazırlanmalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilecek eğitimcilerin donanımlı olmasına ve verilen eğitimin çağdaş dünyadakine paralel yürütülmesine önem verilmelidir (Göçer ve Moğul, 2011). Börekçi (1997) Türkçenin çok zengin, maksadı en güzel, en ayrıntılı biçimde ifadeye muktedir ve en önemlisi çok düzenli bir sistemi olan bir dil olduğundan, ama bu sistemi oluşturan yapıların dilden hareketle belirlenmediği için dilimizin tam olarak öğretilemediğinden ve öğrenilemediğinden bahseder.

2.2.1. Yabancılara Türkçe Deyimlerin Öğretimi

Deyim, belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamda kullanılmasıyla oluşan sözdür (Aksan, 2000, c. 3, s. 35). Kalıp olarak hafızada yer edinen deyimler konuşanın isteğine göre sıralanmaz. Bütünün parçaları, önceden oluşturulan kalıpla kullanılır. Konuşmasında deyme yer vermek isteyen biri, deyimdeki sözleri kendi

isteğine göre sıralamaz ve var olan kalıbı bozmadan kullanır (Ahanov, 2008, s. 166). Deyimler, bir dilin anlatım yollarını, o dili konuşan toplumun geçmişini, yaşam biçimini, geleneklerini ve çeşitli özelliklerini belirten önemli ipuçları sağlar (Aksan, 2000, c. 3, s. 36). Deyimler, Türk halkının en önemli serveti olarak yüz yıllardan beri yaşamını sürdürmekte ve dile güzellik, canlılık, çekicilik ve kıvraklık kazandırmaya devam etmektedir (Örge, 2003). Söz varlığının önemli bir bölümünü oluşturan deyimler, bir dilin çeşitli özelliklerini yansıttığı gibi, dile iyice egemen olabilmek için öğrenilmesi, bilinmesi gerekli olan sözlerdir; dil bilgisiyle, sözcükleriyle bir dil iyice öğrenilmiş olsa bile deyimleri öğrenilmedikçe çaba eksik kalır (Aksan, 2000, c. 3, s. 82).

Deyimler, atasözleri gibi her durumda kesin doğru olmayabilir ve genel kural niteliği taşımaz; bunun yerine yalnızca özel bir durum karşısında doğru kabul edilir ve öylece kullanılır. Deyimler, genellikle bir öyküye, bir efsane veya vakaya dayanır. Bazı kişilerle ilgili anılar ve hikâyeler, tarihten alınmış olaylar vs. deyimlerin ortaya çıkış nedenleri arasında ön sıraları paylaşır (Pala, 2013, sunuş bölümü). Aksoy (1998, s. 38-41) deyimlerin biçim ve kavram özelliklerini genel hatlarıyla şöyle açıklamıştır:

1. Deyimler kalıplaşmış sözlerdir, bir deyimın sözcükleri değiştirilip yerine başka sözcükler konulamaz.
2. Deyimler kısa ve özlü anlatım aracıdır.
3. Deyimler en az iki sözcükle kurulur.
4. Deyim, bir kavramı belirtmek için bulunmuş özel bir anlatım kalıbıdır; genel kural niteliğinde bir söz değildir.
5. Deyimlerin amacı, bir kavramı ya özel kalıp içinde ya da çekici, hoş bir anlatımla belirtmektir.

Türkçenin deyimler bakımından zengin olması, Türk milletinin hayatı algılayışının, dünyaya bakış tarzının ne kadar çeşitli olduğunu göstermektedir. Toplumun kültürünün manevi parçacıklarından biri olan deyimler, toplumun felsefesini yansıtan özlü sözler olarak hem anlatıma zenginlik katması hem de kültürün unsurlarını geçmişten bugüne taşıması bakımından önemlidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2009, s.10). Yabancı dil bilgisi açısından deyimler önemlidir. Bu yönde ifade edilen görüşler değerlendirildiğinde bir dilde deyim bilgisine sahip olmayan kişinin o dili tam

anlamıyla bildiğinin söylenemeyeceği ifadesi öne çıkmaktadır (Güneş, 2009). Özellikle deyimler ve atasözleri çok iyi öğretilmelidir. Çünkü günlük kullanımda deyimlere ve güzel sözlere çok fazla yer vermekteyiz. Yabancı biri, Türkçedeki deyimleri iyi kullandığında insanlarla çok daha rahat iletişim kurabilmektedir (Barın, 2010). Yabancı dilde deyim bilgisinin öğrenenler açısından psikolojik bir boyutu da vardır. Ana dil konuşmacıları her zaman deyim kullanır, bu dili yabancı dil olarak öğrenenler ise kullanılan deyimleri her zaman anlamayabilir, anlamadıklarında da kaygı yaşayabilirler. Bazı durumlarda deyimlerin yanlış anlaşılmasının bir felakete yol açabileceği unutulmamalıdır (Güneş, 2009). Ayrıca (Mäntylä, 2004) deyim öğretiminde deyimlerin biçim ve anlam arasındaki bağlantı kabul edilmediğinden beri deyimler ezberlenecek birimler olarak görülmüştür. (Portero, 2005; Akt. Güneş, 2009) deyim öğretiminde, deyimlerin seçiminde öğrenci için yararlılık, yararlılık için ön koşul olarak da deyimlerin kullanım sıklığı, öğrenci seviyesine ve ihtiyaç analizi ile belirlenen gereksinimlerine uygunluk ölçütlerini belirlemiş, bununla birlikte öğrenci motivasyonunun önemine de değinmiştir.

Abisamra (2002) da deyim öğretiminde öğretilecek deyimlerin seçiminde hedef dilde sıkça karşılaşılan deyimlerin, kelime ve dil bilgisi bakımından özel durumlar teşkil etmeyen ifadelerin, mecaz içermeyen deyimlerin, ilk önce benzer ve yakın anlamlı deyimlerden başlanarak öğretilmesi gerektiğini belirtir. Daha sonra deyimlerin konuşma ve yazıda kullanım yerleriyle ilgili öğrencilerle tartışılmasını, dikkatle birkaç deyim seçilip paragraftan hareketle anlamlarının açıklanmasını, deyimlerin kategorilere bölünmesini (organlarla, hayvanlarla, duygularla ilgili), deyimlerin gerçek ve mecaz anlamları arasındaki farkı göstermek için resim çizilmesini, esprili bir şekilde deyimlerin gerçek ve mecaz anlamlarını karşılaştırmak için deyimlerin canlandırılmasını tavsiye eder. Bunların yanında sessiz sinema, öğretmenin anlattığı çeşitli deyimler içeren hikâyelerden yola çıkarak bunların yeniden anlatılması ya da yazılması, gazetelerin pazar eklerinden seçilen mecazi anlatımların olduğu komik bölümlerin tahtada okunup bunların listelenmesi, karikatürlerin toplanıp tartışılması, televizyon programlarındaki deyimlerin tespit edilmesi, bağlamdan hareketle paragraf içinde boş bırakılan yerin uygun deyimle tamamlanması, sınıfta röportaj yaparak kullanılan deyimlerin tespit edilmesi ve çeşitli deyim bilgisini sınavan oyunların oynanması gibi etkinliklerden bahseder.

Örge (2003), resim ve hikâyelerle desteklenen deyim öğretimi şeklinin, deyim sadece anlamını vererek cümle içerisinde kullanma çalışmalarından daha başarılı ve daha verimli olduğunu ortaya koymuştur. Güneş (2009), yabancı dil öğretiminde deyimlere daha çok yer verilmesi gerektiğini, başlangıç seviyesinden itibaren öğrencilere deyimlerin dil içerisindeki öneminin fark ettirilmesini, deyim öğretiminin çağdaş öğrenme kuramlarına ve yaklaşımlarına göre yapılmasını önermektedir.

Doğru (2004)'ya göre de dil öğretiminde deyimler asla ihmal edilmemeli, öğretimin her aşamasında, o aşamaya uygun düşecek deyimler mutlaka öğretilmelidir. Öğretimin ilk dönemlerinde verilecek deyimlerin çok yaygın ve anlaşılmasında sorun yaşanmayacak türden olmasına özen gösterilmelidir. Deyimler öğretilirken mutlaka kısa da olsa bir metin içinde verilmeli ve bu metin çerçevesinde öğrencinin tahmin yeteneği geliştirilmeye çalışılmalıdır. Deyimler sözcük dağarcığımızdaki hazır gereçlerdir. Böylece konuşmada konuşanın kendini iyi dinletme, duygu ve düşüncelerini en kısa ve çarpıcı yoldan aktarma olanağına hizmet ederler. Ayrıca deyimlerin, atasözlerinin veya bu türden başka kalıp anlatımların kullanımı, dil için bir iletişim biçimidir (Yüceol Özezen, 2001). Tarihsel süreç göz önüne alındığında özellikle Kâşgarlı Mahmud'un, Ali Şir Nevai'nin eserleri ve Kıpçak sahası sözlükleri incelendiğinde bu eserlerde deyim/atasözü öğretimine yer verildiği; en azından dil bilgisi kurallarının, sözcüğün anlamının açıklanmasında en yaygın kullanılan atasözü/deyimlerin örnek olarak verildiği bilinmektedir (Akpınar, 2010).

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme her zaman büyük tartışmaların yaşandığı ve çoğunlukla ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrenci, aileler ve hatta öğretmenlerce suçlandığı bir alan olagelmıştır (Özmen ve Balçıkanlı, 2012, s. 234). Yabancı dil öğretiminde de sonuçtan ziyade sürecin değerlendirilmesi önemlidir. Dolayısıyla kullanılacak ölçme araçlarının süreci ölçmeye yönelik olması gerekir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde psikolojik özelliklere ek olarak okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin ölçülmesi de dikkat edilmesi gereken bir diğer alandır (Biol ve Özbay, 2013, s. 23-27).

Yabancı dil öğreniminde bilişsel kuram öğrencilerin öğrenmelerinin önce geldiğini, sınavların daha çok öğrencilerin nelerde başarılı olduğunu, hangi konuların

iyi öğrenilmediğini saptamak için hazırlandığını; ama asıl olanın sınavlarda öğrenciye başarı zevkini tattırmak olduğunu belirtir (Ceyhan, 2007, s. 100). Yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirme, hem öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunmalı hem de öğretmenin öğrencinin mevcut düşünce ve bilgisi hakkında fikir sahibi olmasını sağlamalıdır. Değerlendirme, sadece bazı öğrencileri sevindiren bazı öğrencileri ise kaygılandıran bir araç olmamalıdır (Çakıcı, 2008, s. 16).

Tüm dil sınavları değerlendirmenin bir çeşididir ama sınav olarak tanımlanmayan sürekli değerlendirmede kullanılan (çetele/kontrol listeleri, resmî olamayan öğretmen gözlemleri gibi) birçok değerlendirme yöntemi vardır. Bir dil programında öğrenen yeterliliğinden başka, kullanılan yöntem veya materyalin etkililiği, programda üretilen dilin/söylemin çeşidi ve kalitesi, öğrenen ve öğretmen tatmini, öğretimin etkililiği gibi boyutlar da değerlendirilir (MEB, 2009, s. 163). Eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmaları çok farklı şekilde yapılabilir. Burada önemli olan öğrenen ihtiyacına uygun olan değerlendirme türünü seçmektir. Aşağıdaki tabloda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde değerlendirme türlerine ve hemen ardından bunların açıklamasına yer verilmiştir.

Tablo 2.1.
Değerlendirme Türleri

Başarı (erişi) değerlendirmesi	Yeterlilik değerlendirmesi
Norm dayanaklı	Ölçüt dayanaklı
(Ölçüt dayanaklı) Tam öğrenme	(Ölçüt dayanaklı) Kesintisiz öğrenme
Sürekli değerlendirme	Sabit değerlendirme noktaları
Biçimlendirici (formative) değerlendirme	Düzey belirleyici (summative) değerlendirme
Doğrudan değerlendirme	Dolaylı değerlendirme
Performans değerlendirmesi	Bilgi değerlendirmesi
Öznel değerlendirme	Nesnel değerlendirme
Kontrol listesi değerlendirmesi	Performans değerlendirmesi
İzlenim	Yönlendirilmiş yargı
Tümel/ bütüncül değerlendirme	Çözümsel/analitik değerlendirme
Seri değerlendirme	Kategorik değerlendirme
Başkaları tarafından değerlendirme	Öz değerlendirme

Kaynak: DİAOBM, 2009, s.168-169.

Başarı (erişi) değerlendirmesi belli hedeflere erişimin -öğretilenin- değerlendirmesidir. Bu yüzden, dönem/hafta içinde yapılanlarla kitapla ve ders programıyla bağlantılıdır. İçsel bir yaklaşımı yansıtır.

Yeterlilik değerlendirmesi ise kişinin gerçek yaşam durumlarında öğrendiklerini ne kadar uygulayabildiğinin ölçülmesidir. Dışsal bir yaklaşımı yansıtır.

Norm dayanaklı değerlendirmede, öğrenenler değerlendirme sonuçlarına göre sıraya dizilir ve akranlarına göre değerlendirilirler. Ölçüt dayanaklı değerlendirme norm dayanaklı değerlendirmeye bir tepkidir ve öğrenen, akranlarının başarısına bakılmaksızın sadece kendi becerilerine göre değerlendirilir.

Ölçüt dayanaklı tam öğrenme, tek bir “minimum yeterlilik standardının” değerlendirip, öğrenenleri “uzmanlar” ve “uzman olmayanlar” diye ikiye ayırdığı bir yaklaşımdır. Ölçüt dayanaklı kriter ise yeteneğin, önceden tanımlanan bir değişmez üzerinde derecelendirildiği bir yaklaşımdır.

Sürekli değerlendirme genellikle öğretmen tarafından yapılır ve öğrenenin sınıf içi performansı, ürettikleri ve projeleri dikkate alınır. Sabit noktalarla değerlendirmede ise, notlar veya kararlar belirli bir zamanda, genellikle dönem başında veya sonunda, yapılan sınava veya başka bir değerlendirme sonuçlarına dayandırılır.

Biçimlendirici değerlendirme öğrenmenin ne derecede gerçekleştiğini, öğretmenin ders planlamasında dikkate alarak çözüm bulabileceği güçlü ve zayıf boyutları ve öğrencilere verebileceği dönüt ile ilgili bilgi toplamayı amaçlayan ve devam eden bir süreçtir. Düzey belirleyici değerlendirme ise ders sonundaki edinimleri bir not ile ifade eder. Yeterlilik değerlendirmesi yapılması gerekmez.

Doğrudan değerlendirme, adayın gerçekten ne yapabildiğinin değerlendirilmesidir. Dolaylı değerlendirmede ise, genellikle kâğıt üstünde olan ve sağlayıcı becerileri ölçen bir sınav kullanılır.

Performans değerlendirmesi, öğrenenin sözlü veya yazılı yetilerini doğrudan değerlendirilmesini kapsar. Bilgi değerlendirmesi ise, öğrenenin dilsel bilgi ve kontrolünü yansıtacak sorulara yanıt vermesini içerir.

Öznel değerlendirme bir değerlendiricinin performansın kalitesiyle ilgili yargısıdır. Nesnel değerlendirme ise öznellikten arındırılmıştır ve genel anlamda, bu tür değerlendirmede tek doğru cevabı olan maddeler kullanılır.

Ölçek ile değerlendirme bir kişinin düzey veya bantlardan oluşan bir ölçekte belli bir düzey ya da banda uyduğunun yargısıdır. Kontrol listesi ile derecelendirme ise, belli bir düzey veya program için belirlenen konular listesinde kişi için varılan yargıdır.

İzlenim: Hiç bir değerlendirme ölçütüne başvurmadan, öğrenenin sınıf içi performansına dayanarak varılan tamamen öznel yargı. Yönlendirilmiş yargı: Her bir değerlendiricinin öznelliğini azaltmak amacıyla ölçüt kullanarak izlenimin bilinçli değerlendirmeyle birleştirildiği yargıdır.

Tümel değerlendirme bütüncül ve sentezli yargıdır. Değişik boyutlar değerlendirici tarafından izlenimsel olarak değerlendirilir. Analitik değerlendirme ise değişik boyutlara birbirinden bağımsız olarak bakar.

Kategorik değerlendirme tek bir değerlendirme görevi/etkinliğinden oluşur ve performans, değerlendirme tablosunda/çizelgesinde belirtilen kategorilere göre yapılır.

Seri değerlendirme ise bir seri birbirinden bağımsız değerlendirme görevinden oluşur (genellikle öğretmen veya diğer öğrenenlerle yapılan rol oyunları) ve bunlar işaretlenmiş bir ölçekte (örneğin 0-3 veya 0-4), basit tümel bir notla derecelendirirler.

Başkaları tarafından değerlendirme öğretmenin veya değerlendiricinin vardığı yargılardır. Öz değerlendirme ise kişinin kendi yeterliliği ile ilgili yargılarıdır (DİAOBM, 2009, s.168-176).

Uluslararası geçerliği olan TOEFL (Test of English as a Foreign Language), IELTS (The International English Language Testing System), CAE (Certificate in Advanced English), FCE (First Certificate in English) ve CPE (Certificate of Proficiency in English) gibi İngilizce sınavlarının başarı testlerinde nasıl bir ölçme yaptıklarına değinilerek bu sistemlerin yabancı dil olarak Türkçe sınavlarının uygulanması noktasında bir fikir vermesi de düşünülmektedir. TOEFL IBT (internet based test) sınavı internet temelli bir sınavdır. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini ölçmektedir. Bu sınavda konuşma bölümünde öğrencilere kulaklık yoluyla yöneltilen sorular mikrofon aracılığıyla cevaplandırılmaktadır. Yazma bölümünde öğrencilerden dinledikleri ve okudukları hakkında kompozisyon (essay) yazmaları istenir. Okuma bölümünde her biri 12-14 sorudan oluşan 3-5 pasaj bulunmaktadır. TOEFL IBT sınavı dört saat sürmektedir (Discover English, 2013).

IELTS sınavı dinleme, okuma, yazma ve konuşma alanındaki becerileri üç saatin altındaki bir sürede sınamaktadır. Dinleme, okuma ve yazma sınavları aynı gün içinde arka arkaya ve ara verilmeden yapılır. Konuşma sınavı ise yazılı sınavdan önceki ya da sonraki üç gün içinde yapılır (British Council, 2013). Bu sınavda öğrencilerden ilk olarak dinlediklerinden hareketle verilen soruları cevaplandırmaları istenir. Okuma bölümünde verilen metinlerden hareketle sorular cevaplandırılır. En son olarak verilen bir konu hakkında kompozisyon yazma ve grafik yorumlama sorusu yer alır. Sınavın bu aşamasından önceki üç gün içinde ya da sonrasında konuşma sınavı yapılır. Konuşma sınavında kişinin ilk olarak kendini tanıtmaları istenir. Daha sonra bir konu başlığı verilir ve belli bir süre hazırlık yaptıktan sonra verilen konu hakkında öğrencinin konuşması istenir, yapılan konuşmalar kaydedilir.

CAE sınavını Cambridge Üniversitesi düzenler. Sınav, iş dünyasında ve eğitim kurumlarında ileri düzey seviyesini belgeleyen bir sınavdır. Öğrencinin ileri düzeyde İngilizce hâkimiyetinin yeterli olup olmadığını ölçmektedir. Avrupa dil pasaportu düzeyi C1'e karşılık gelir. Sorular gerçek dünya ile ilgili konuları temel alır. Okuma bölümü, toplam 1 saat 15 dakika ve dört bölümden oluşmaktadır. 34 sorudan oluşan okuma bölümünde gazete, magazin, kitap, broşür ve benzeri metinleri rahatlıkla anlama, boşluk doldurmalı ve çoktan seçmeli soruların cevaplanması istenir. Yazma bölümü toplam 1 saat 30 dakika ve iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümde, verilen beş

konudan bir tanesini okuyup yorumlama, ikinci bölümde ise kompozisyon yazma istenmektedir. İngilizce kullanımın test edildiği bölüm toplam 1 saat sürer ve 5 bölümden oluşur. 50 sorudan oluşan bu bölümde dil bilgisi ve kelime bilgisi test edilir. Konuşma bölümü de toplam 15 dakika sürer ve dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümde etkili bir şekilde iletişime geçme kabiliyeti sınanır. Dinleme bölümü yaklaşık 40 dakika civarında olup dört bölümden oluşmaktadır. 30 sorudan oluşan bu bölümde monolog-anons, radyo yayını, anekdot, eğitimsel konferans, diyalog, radyo yayını, mülakat, münazara vb. konuşmaları takip edip anlamanız beklenmektedir (English Time, 2013a).

FCE sınavı okuma, yazma, İngilizce kullanım, dinleme ve konuşma olmak üzere beş bölümden oluşur. Okuma bölümü toplam 1 saat sürer ve üç bölümden oluşur. 30 sorudan oluşan bu bölümde magazin, gazete ve dergilerden alınan 550-700 kelimedenden oluşan metinlerden sorulan çoktan seçmeli soruların cevaplandırılması istenir. Yazma bölümü toplam 1 saat 20 dakika sürer ve iki bölümden oluşur. Mektup, rapor, elektronik mektup (e-mail) ve kısa hikâye gibi en az iki farklı metin yazabilme becerisi ölçülür. İngilizce kullanımı bölümü toplam 45 dakika sürer ve dört bölümden oluşur. Bu bölümde dil bilgisi ve kelime bilgisi test edilir. Dinleme bölümü toplam 40 dakika sürer ve dört bölümden oluşur. 30 sorudan oluşan bu bölümde haber programları, sunumlar ve güncel konuşmalar gibi çeşitli kayıtların takip edilip anlaşılması istenir. Konuşma bölümü toplam 14 dakika sürer ve dört bölümden oluşur. Bu bölümde etkili bir şekilde iletişime geçme kabiliyeti sınanır (English Time, 2013c).

CPE sınavı okuma, yazma, İngilizce kullanım, dinleme ve konuşma olmak üzere beş bölümden oluşur. Okuma bölümü toplam 1 saat 30 dakika sürer ve dört bölümden oluşur. 40 sorudan oluşan okuma bölümünde gazete, magazin, kitap, broşür ve benzeri metinleri anlama becerisi ölçülür. Yazma bölümü toplam 2 saat sürer ve iki bölümden oluşur. Bu bölümde; kompozisyon, teklif, rapor ve değerlendirme gibi en az iki farklı kompozisyon yazılması istenir. İngilizce kullanımı bölümü toplam 1 saat 30 dakika sürer ve beş bölümden oluşur. 44 sorudan oluşan bu bölümde doğru kelimeleri ve deyimleri yerinde ve zamanında kullanma kabiliyeti sınanır. Dinleme bölümü yaklaşık 40 dakika sürer ve dört bölümden oluşur. 28 sorudan oluşan bu bölümde akademik seminer, konuşma ve mülakatları takip edip anlama becerisi ölçülür. Konuşma bölümü

19 dakika sürer ve üç bölümden oluşur. Bu bölümde etkili bir şekilde iletişime geçme kabiliyeti sınanır (English Time, 2013b).

Yabancı dil öğretiminde ölçme yapılırken öncelikle amacın iyi belirlenmiş ve ölçülmek istenen becerilere göre soru çeşitliliğinin de sağlanmış olması gerekir. Daha sonra ölçme sonuçlarına göre yapılacak değerlendirme çalışmalarında dil becerisinin tüm alanlarıyla ilgili öğrencilere geri dönütler verilmelidir. Okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi alanlarıyla ilgili sorular seviyelere göre hazırlanmalıdır. Başarının ölçülmesi diğer temel dil beceri alanlarına göre biraz daha zor olan dinleme ve konuşma alanlarına da gereken önem verilmeli, öğrencilerde bu dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğrencilerin dikkatini çeken, daha zevkli etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca yapılacak değerlendirme çalışmalarında öğrencileri yargılayıcı ve rencide edici ifadelerden sakınılmalı, öğrencileri motive edici bir üslup benimsenmelidir.

2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenme öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi-becerileri ve uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Başarısız öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde, öğreticilerin kendilerini değerlendirmede ölçme ve değerlendirme önemli bir yer tutar (Semerci, 2007, s.2). Yabancı dil öğretiminde ölçme araçları oldukça fazla önem taşımaktadır. Çünkü dil öğretimi çok boyutludur. Beceriler, dil yapıları, sözcük bilgisi, konu, söylem bilgisi gibi farklı alanlar ele alınmaktadır (Altmışdört, 2010). Yabancı dil öğretimi ana dili öğretiminden birçok noktada farklılaştığı için öğretim sürecinde uygulanacak yöntemlerin ve süreç sonunda yapılacak ölçme değerlendirme faaliyetlerinin titizlikle ele alınması gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında başka dillerin öğretiminde yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılabileceği gibi daha farklı yöntemler de kullanılabilir. Burada önemli olan yeri geldiğinde geleneksel yeri geldiğinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin amaca yönelik olarak kullanılabilmesi ve kullanılacak test yöntemlerinin birbirlerine alternatif olarak değil de birbirlerini tamamlayıcı olarak düşünülüp uygulanmasıdır. Ayrıca diğer

bir önemli husus da öğretim sürecinde ya da sonunda yapılacak ölçme faaliyetleriyle ilgili olarak öğrencilerin bilgilendirilmesidir. Yabancı dil öğrenirken değerlendirme aşamasında öğrencilerde oluşması muhtemel kaygıların önüne geçmek için yapılacak açıklamalar öğrencilerin isteklendirmelerini de olumlu yönde etkileyecektir.

Türkçe dersinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınabilir. Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir. Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi, öğretim açısından yararlı olacaktır. Bu amaçla eğitim ve öğretim sürecinin başında öğrencilerin derse karşı tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumları belirlenebilir. Öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin performansları çeşitli ölçme araçları kullanılarak ölçülebilir. Bu belirlemeler için tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarı gibi araçlar kullanılır (Yıldız, 2008, s. 355-356).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetlerinde ise başlangıç seviyesinde olan öğrencilere sürecin başında genel Türkçe bilgilerini görmek amacıyla oldukça kolay testler uygulanabilir. Orta ya da ileri seviyede olan öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi becerilerinin ölçülmesi amacıyla farklı testlerden yararlanılabilir. Öğretim süreci boyunca tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanarak öğrenci başarısının bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilmesi sağlanmış olur.

Ölçme ve değerlendirme hazırbulunuşluk düzeyini belirlemeye, öğrencileri uygun kurumlara ya da programlara yerleştirmeye, öğretim sürecinde biçimlendirmeye (formative) veya öğretim sürecinin sonunda değer biçmeye (summative) yönelik olabilir. Bu durumlardan her birinde farklı testlerin ya da ölçme araçlarının kullanılması gerekir (Yılmaz, 2007, s. 113). Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme yapılırken, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin tümünün esas alınması gerekmektedir. Bu durumda, her bir beceri için farklı testlerin veya ölçme araçlarının kullanılması gereklidir (Dönder, Elaldı ve Özkaya, 2012). Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır (MEB, 2006a, s. 7). Dil bilgisinin öğretimi müstakil olarak yapılmamalı, kurallar ezberletilerek değil metinlerden hareketle sezdirilerek verilmelidir. Ayrıca dil bilgisi seviye tespitinde

yapılacak ölçmelerde de soruların amacına uygun olarak ve farklı becerileri ölçecek şekilde hazırlanmış olması gerekmektedir.

Aslında her bir derste öğretmenin yapması gereken ölçme ve değerlendirme çalışmaları birbirine benzerlik göstermektedir. Öğreticinin girdiği sınıfta eğer daha öncesinden Türkçe öğrenmiş öğrenciler yoksa burada yapılması gereken temelden yani alfabeden başlayarak dilin öğretilmesi olacaktır. Zaten burada bir ölçme değerlendirme uygulamasından bahsetmek de pek mümkün olmayacaktır. Öğrenciler daha öncesinden Türkçe öğrenmişlerse öğretim sürecinin hemen başında bunların hazırbulunuşluk düzeylerinin tespiti öğretmene yol gösterici olacaktır. Öğrencilerin dört temel dil becerisindeki ve dil bilgisindeki seviyeleri genel olarak tespit edildikten sonra buna göre bir öğretim programı tasarlanmalıdır. Ayrıca öğretim sürecinin başında yapılan bu ölçmeyle dil öğretiminde önemli olan seviye tespiti ve bunun sonucunda gerekli düzenleme ve yerleştirmeler de yapılmış olacaktır.

Öğretim sürecinde değerlendirme, öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılır. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır. Ayrıca süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, gözlem formları vb. kullanılabilir (MEB, 2006a, s. 214). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geleneksel yöntemlerle yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının gerçek başarının tespitinde yetersiz kalacağı bilinmektedir. Süreç temelli yapılan bir değerlendirmede hem öğrenci başarısı daha net ortaya konulacak hem de süreçteki aksayan yönler ve öğrenme eksiklikleri daha açık bir şekilde görülecektir.

Amaca ve zamana göre yapılan değerlendirmelerden bir diğeri de çıktıların (başarının) değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme de öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarılarının belirlenmesi amacıyla yapılır. Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeler ürün odaklı değerlendirmelerdir (MEB, 2006a, s. 214-215). Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmelerde hazırlanan testlerde soru sayısının ve çeşitliliğinin fazla olması gerekmektedir. Okuma becerilerinin tespitinde çoktan seçmeli, açık uçlu ya da daha değişik türdeki sorular kullanılabileceği gibi yazma becerilerinin değerlendirilmesi de dereceli puanlama anahtarlarıyla yapılabilir.

“Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.” (MEB, 2006a, s.7). Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Yazma çalışmalarının amacına ulaşması için ortaya konulan ürünlerle ilgili verilecek geri dönütler yapılan hataların görülüp düzeltilmesi bakımından gereklidir. Yazma çalışmaları neticesinde ortaya çıkan ürünler belli ölçütler gözetilerek belli değerlendirme formlarından hareketle başta öğretmen olmak üzere hem öğrencinin kendisi, hem de arkadaşları tarafından değerlendirilebilir. Konuşma ve dinleme etkinliklerine de Türkçe öğretirken sıklıkla yer verilmelidir. Öğrenciler derslerde konuşmaya teşvik edilmeli, konuşurken hata yapmaktan korkmamaları gerektiği izah edilmelidir. Burada yapılacak değerlendirmelerde kırııcı olmamaya dikkat edilmeli “yapıcı” bir üslup gözetilmelidir. “Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir.” (MEB, 2006a, s. 5). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için Türkçe müziklerden, filmlerden, dizilerden, çizgi filmlerden yararlanılabilir. Bu süreçte ne kadar çok farklı kaynaktan dinleme etkinliği yaptırılırsa öğrencilerin duyduklarını anlama ve kavrama becerileri de o kadar artar. Dinleme etkinliklerinin değerlendirilmesinde de dinletilen metinlere yönelik hazırlanmış sorulardan, amaca uygun olarak düzenlenmiş formlardan yararlanılabilir.

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) Türkçe kursları dört temel, dört orta ve dört yüksek olmak üzere toplam on iki kurdan oluşmaktadır. Öğrenciler, her kurun sonunda dört temel dil becerisi (dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazılı anlatım) ve bu becerileri destekleyen yan becerileri (dil bilgisi) kapsayan kur atlama sınavıyla değerlendirilirler.

Tablo 2.2.

TÖMER Kur Sistemine Göre ADP Denkliğini Gösterir Çizelge

KURLAR	ORTAK AVRUPA METNİ	SINAV	SERTİFİKA/DİPLOMA
Temel1	A1	Yok	Yok
Temel2	A1	Var	Temel Sertifika
Temel3	A2	Yok	Yok
Temel4	A2	Var	Temel Sertifika
Orta1	B1	Yok	Yok
Orta2	B1	Var	Orta Sertifika
Orta3	B1	Yok	Yok
Orta4	B1	Var	Orta Sertifika
Yüksek1	B2	Yok	Yok
Yüksek2	B2	Var	Yüksek Sertifika
Yüksek3	C1	Yok	Yok
Yüksek4	C1	Var	Diploma

Kaynak: <http://tomer.ankara.edu.tr/kurslar/turkce/>

Aşağıdaki tabloda da TÖMER sınavlarında ölçülen beceriler ve bunların değerlendirilmesinde kullanılan not sistemi verilmiştir.

Tablo 2.3.

TÖMER Sınavlarında Uygulanan Not Sistemi

Beceriler	En yüksek not	En düşük Not
Dinleme	25	15
Okuma	25	15
Karşılıklı Konuşma	15	9
Sözlü Anlatım	10	6
Yazılı Anlatım	25	15
TOPLAM	100	60

Kaynak: <http://tomer.ankara.edu.tr/kurslar/turkce/>

TÖMER sınavlarında dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan sınavlar yapılır. Bu sınavlardan başarılı olmak için en düşük 60 puan almak gerekir.

2.5. Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Eğitimde hedeflenen kazanımların gerçekleşme düzeyini tespit etmek ya da öz değerlendirme yapmak gibi amaçlarla öğreticiler tarafından çok farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin geleneksel yöntemlere bağlı olarak devam ettirildiği dönemlerde, ölçme ve değerlendirme yöntemleri de

geleneksel çerçevede olmuştur. Günümüzde yapılandırmacı veya öğrenci merkezli yaklaşımlarla ölçme ve değerlendirme çalışmalarının boyutları da değişime uğramış, geleneksel tekniklerin yerini daha modern ve süreç temelli tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri almıştır.

Değerlendirme, eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır (MEB, 2006a, s. 214). Çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma, eşleştirme soruları, doğru yanlış soruları şeklinde uygulanan klasik değerlendirmeler, öğrencinin belli bir konuda sahip olduğu bilgisinin derinliği hakkında bilgi vermemektedir (Çakıcı, 2008, s. 16). Ayrıca okullarda yaygın olarak kullanılan yazılı yoklama ve sözlü sınavları da burada saymak gerekir.

Yaygın olarak kullanılan ölçme yöntemlerinde nitelikler dar bir alanda değerlendirilir, uygulamalarda sadece akademik beceriler kâğıt kalem yöntemi ile ölçülür, notların nasıl verildiği tam bilinmez, sınavda ne sorulduğu, nasıl puanlandığı, not verme ölçütleri vb. birçok soru vardır (Tekindal, 2009, s. 101-102). Oysaki alternatif (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme teknikleriyle uzun süreli değerlendirme yapılır. Alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme sürecinde üst düzeyde düşünme (analiz, sentez, değerlendirme), problem çözme becerisi geliştirme, gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme gibi hem ürünün hem de sürecin önemli olduğu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır (Öztürk, 2011, s. 32).

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye nazaran daha fazla otantik (gerçek hayatla ilişkili) ve öğrenci merkezlidir (Bahar vd., 2012, s. 49). Performans ölçme adlandırmasını alternatif ölçme adına tercih ettiğini belirten Tekindal (2009, s. 158, 159) her durumda, istenen öğrenme sonuçlarının çoğunu ölçmek için performans dayanaklı ölçmelere gereksinim duyulduğunu ve bunun problemi tanımlama, biriktirme, organize etme, bilgiyi değerlendirme ve orijinalliğe önem veren az yapılandırılmış problemlerle uygulamalar yapmaya daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Değişen ve gelişen eğitim sistemlerinde öğrenci ihtiyaçları ya da daha farklı sebeplerden dolayı modern öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha pedagojik kabul edilmesine rağmen geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri günümüzde hâlen kabul görmekte ve kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dezavantajları şu şekilde sıralanmıştır:

- Genellikle bilginin parçalarının bir araya toplanması ile temsil edilebileceği ve bir doğru cevabın var olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur. Oysa bu, yanlış ve sakıncalıdır.
- Öğretime yönelik sakıncaları vardır. Öğretmenler testlere yönelik öğretirler ve okullar test sonucunda elde edilen bilgilere göre değer sırasına konurlar.
- Üst düzey becerileri yansıtmada bu sıralama doğru değildir.
- Öğrencilerin sınıfta karşılaştıkları basit tartışmaları yansıtabilir. Fakat değişen ve kabul gören öğrenme teorilerini ve bilişsel teorileri yansıtmaz.
- Öğrencilerin gelecekteki başarısı için gerçekten ihtiyaç duyacağı yetenekleri temel almaz.
- Öğrenci gelişimini sürekli olarak yansıtamaz. Yakın olmayan aralıklarda uygulanır ve bağımsız olarak yorumlanır (Enger vd., 1998; Akt. Öztürk, 2011, s. 25).

Özsevgeç (2008, s. 399) geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme arasındaki farkları ana kavramlar etrafında aşağıdaki tabloda özetlemiştir:

Tablo 2.4.

Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Farkları

Kavram	Geleneksel Değerlendirme	Alternatif Değerlendirme
Amaç	Bileni ayırmak	Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini belirlemek
Bilgi	Bilgi evrenseldir ve bilginin doğruluğu tektir. Bilgi, standart ve evrensel kabul edilmiş ölçü araçları ile değerlendirilir.	Bilginin doğruluğu zamanla değişebilir. Bilgi, çoklu değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılarak değerlendirilir.
Öğrenme	Pasif olarak gerçekleşir. Hiyerarşik öğrenme değerlendirilir.	Aktif olarak gerçekleşir. Araştırmacı öğrenme değerlendirilir.
Süreç	Ürün odaklıdır.	Ürünle birlikte süreç odaklıdır.
Beceriler	Bilişsel beceriler, duyuşsal ve psikomotor becerilerden farklı değerlendirilir.	Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler birbirleri ile ilişkili değerlendirilir.
Değerlendirme	Nesnel ve bir anlamdan bağımsızdır. Öğretmen merkezli yapılır. Başarı değerlendirilir.	Öznel ve belli bir anlama sahiptir. Öğrenci aktif rol alır. Performans değerlendirilir.
Öğretmen	Güç ve kontrol sahibidir.	Yönlendirici, paylaşımcı ve rehberdir.
Öğrenci	Öğrenme sürecinde kendi başınadır.	İş birlikçi öğrenmeyi gerçekleştirir.
Aile	Değerlendirmeden bağımsızdır.	Değerlendirme sürecine katılır.
Sonuç	Not olarak ifade edilir.	Süreç ve gelişim olarak ifade edilir.
Ölçüt	Önceden bellidir.	Öğrenci ile birlikte belirlenir.
Puanlama	Sayısal olarak yapılır ve öğrenci düzeyini gösterir.	Rubrikle yapılır. Niteliksel değerler kullanılır.
Değerlendirme yaklaşımı	Tamamlayıcı ve yargılayıcıdır (summative).	Şekillendirici (formative) ve teşhis edicidir.

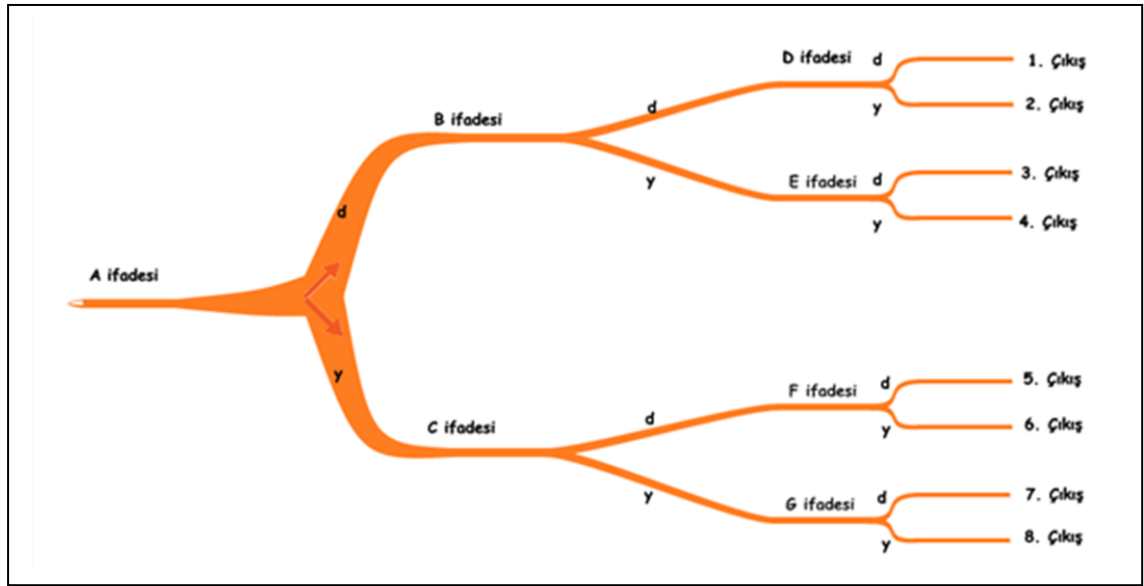
Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan tamamlayıcı değerlendirmelerde öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır. Alternatif ölçme ve değerlendirmede kullanılan teknikler şunlardır (Bahar vd., 2012, 49-50):

1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
2. Yapılandırılmış Grid
3. Kelime İlişkilendirme
4. Portfolyo
5. Proje
6. Performans Değerlendirme
7. Gözlem Tekniği
8. Kavram Haritası
9. Görüşme Tekniği
10. Öz Değerlendirme
11. Akran Değerlendirme
12. Grup Değerlendirme

2.5.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için kullanılabilir değerlendirme araçlarından biridir (Topsakal, 2006, s. 32). Bu teknikte, öğrenciler kendilerine sunulan ifadeleri doğru ya da yanlış cevaplama durumlarına göre diğer sorulara geçmektedirler. Bir sorunun doğru ya da yanlışlığı bir sonraki sorunun doğruluğunu veya yanlışlığını belirleyen sonuçlar içerir. Aynı konu ile ilgili olarak aşamalı sorular sorulur (Özsevgeç, 2008, s. 408).

Dallanmış ağaç yöntemi, aynı konuda aşamalı soruların sorulmasında tercih edilebilir. Soruların güçlük düzeyleri dallanma sayısı arttıkça yükselir. Öğrencilere yöneltilecek sorular, genelden özele veya somuttan soyuta doğru olmalıdır (Yaman, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2005, s. 270).



Şekil 2.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğinin Şematik Yapısı

Bu teknikle öğrencinin kafasındaki bilgi ağındaki yanlış bağlantılar, yanlış stratejiler ve sonuçta yanlış olan bilgi ortaya çıkartılabilir. Tekniğe uygun, birbiri ile ilintili D/Y tipindeki ifadelerin hazırlanması, tekniği ilk defa kullanan öğretmenler için biraz zaman alıcı olabilir (Bahar vd., 2012, s. 61-62)

Tanılayıcı dallanmış ağ; öğrencinin hangi maddede yanlış yaptığının tespit edilmesini, öğrencideki kavram yanlışlarının ortaya çıkarılmasını, öğrencinin önkoşul bilgilerinin tespit edilmesini, sorulardan yola çıkarak öğrencinin öğrenebilmesini sağlar (Özeren, 2013, s. 28).

2.5.2. Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış grid, öğrencilerin yanlış kavramları ile alternatif kavramlarını belirlemede yararlanılan bir araçtır. İlk olarak Egan tarafından geliştirilen bu teknik, daha çok tıp ve mühendislik alanlarında tercih edilmesine rağmen fen eğitiminde de son yıllarda yaygın şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Yaman, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2005, s. 269). Bu teknik ile öğrenciler hem objektif olarak ölçülüp değerlendirilir, hem de ölçme değerlendirme esnasında öğretici roller yer almaktadır (Çakmaklı, 2008, s. 20).

Yapılandırılmış grid, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bu teknikte öğrencilerin seviyesine uygun olarak dokuz ya da on iki kutucuk hazırlanır (Özsevgeç, 2008, s. 407).

1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	

Şekil 2.2. Yapılandırılmış Grid'in Şematik Yapısı

Kutucukların içerisine kelimeler, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller konulabilir. Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi hem görsel hem de sözel düşünebilme olanağı sağlar. Öğrencilerin konuyu bilmeden soruyu doğru cevaplama yani tahmin veya şansa bağlı olarak yapması hemen hemen imkânsızdır (Bahar vd., 2012, s. 67). Yapılandırılmış grid tekniğinde doğru kutucukları bilebilmesi için öğrencinin konu alan bilgisinin oldukça iyi olması gerekmektedir. Bu teknik çok kısa bir zamanda öğrenciler tarafından uygulanabilir. Şans faktörünün etkisi azaltılarak bilen ve bilmeyen öğrenci arasındaki ayrımın yapılması sağlanır (alternatifolcme, 2013b).

Öğrencilerin verdiği cevaplarla ilgili konudaki bilgi seviyesi veya eksikliği, kavramsal ilişkileri ve kavram yanlışları belirlenir. Yapılandırılmış grid tekniğinin analizinde aşağıdaki formül kullanılır:

$$\frac{C_1}{C_2} - \frac{C_3}{C_4}$$

C_1 : Doğru seçilen kutucuk sayısı
 C_2 : Toplam doğru kutucuk sayısı
 C_3 : yanlış seçilen kutucuk sayısı
 C_4 : Toplam yanlış kutucuk sayısı

Öğrencilerin puanları -1, 0 ve +1 arasında değişir. Öğrencilerin puanındaki negatifliği kaldırmak için formülden elde edilen puan 1 ile toplanır ve çıkan sayı 5 ile

çarpılır. Bu şekilde öğrencinin puanı “10” üzerinden değerlendirilir (Özsevgeç, 2008, s. 407).

2.5.3 Kelime İlişkilendirme

Öğrencilerin uzun dönemli hafızasındaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığının veya anlamlı olup olmadığının tespit edilmesinde eğitimciler çeşitli yöntemler kullanmışlardır. Kelime iletişim testleri bu yöntemlerin en eskisi ve en yaygın olanlarından biridir (Bahar ve Özatlı, 2003). Öğrenci bu teknikte, belli bir süre içerisinde (çoğunlukla 30 saniye) herhangi bir konu ile ilgili verilen bir anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri cevap olarak verir (Ashcraft, 1994; Akt. Bahar vd., 2012, s. 68). Öğretmen konunun yapısını ortaya çıkaracak güçte olan 5 ile 10 arasında değişen sayılarda kavramlar belirler. Her bir kavram bir sayfada olacak şekilde alt alta on kere yazılır (Özsevgeç, 2008, s. 410). Kelime ilişkilendirme testinin ilk sayfası uygulama ile ilgili bir yönerge, ikinci sayfası da bir örnek içerir (Bahar vd., 2012, s. 68).

Kelime ilişkilendirme tekniğinin (KİT) değerlendirmesi iki şekilde yapılabilir:

Birinci değerlendirme şeklinde; ilk olarak anahtar kavramlar için verilen her geçerli cevaba bir puan verilerek öğrencilerin testleri puanlanabilir. Örneğin KİT 5 anahtar kavram içeriyorsa; sonuçlar 5 üzerinden değerlendirildiğinde, her anahtar kavram için maksimum on kelimenin cevap olarak yazılabileceği düşünüldüğünde her cevabın değeri 0,1 olarak belirlenebilir. Ayrıca öğretmen öğrenciden verdiği cevap kelimeyi içeren anlamlı bir cümle kurmasını isteyebilir. Bu durumda puanlama iki aşamalı yapılabilir. Verilen cevap kelimesi için bir puan, kurulan anlamlı cümle için ayrı bir puan verilebilir. Diğer değerlendirme şeklinde ise hangi anahtar kavram için hangi kelimelerin ya da kavramların kaçar defa tekrarlandığını gösteren bir frekans tablosu oluşturulabilir. Oluşturulan bu frekans tablosu baz alınarak, bilişsel yapıyı ve kavramsal değişimi net bir şekilde göstermesi amacıyla kavram ağı oluşturulabilir. Kavram ağı oluşturmada kesme noktası (KN) tekniği kullanılır. Bu tekniğin uygulanmasında; kelime ilişkilendirme testinde yer alan herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilen cevap kelimenin 3-5 sayı aşağısı kesme noktası olarak kullanılır. Bu cevap frekansın üstünde bulunan cevaplar kavram ağının ilk kısmındaki bölüme yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında çıkıncaya kadar işlem devam eder. Anahtar kelimelerin alt alta 10-15 defa yazılmasının amacı ise; öğrencilerin her kelime yazımında anahtar kavrama tekrar dönmezse anahtar kavram yerine cevap olarak yazdığı kelimenin aklına getirdiği kelimeleri yazacak olduğunun düşünülmesidir (alternatifolcme, 2013a).

2.5.4. Portfolyo

Portfolyo sözcüğü Latince kökenli olup portare, taşımak ve foglio, kâğıt sayfası sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmiştir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010, s. 109). İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm alanlarda rahatlıkla kullanılabilen portfolyo Türkçe literatürde kişisel gelişim dosyası, ürün seçki dosyası veya öğrenci ürün dosyası olarak da isimlendirilmektedir (Bahar vd., 2012, s. 75). Öğrenci ürün dosyası, öğrenci çalışmalarının belli amaca (amaçlara) göre seçilenlerin sistemli olarak konulduğu dosyadır. Bu dosya öğrencinin kendi dosyasıdır, öğrencide bulunur. Öğrenci ürün dosyasına, öğrencinin yıl içinde yaptığı ödevler, projeler, sınav kâğıtları, öğretmenin öğrenci hakkında yazdığı görüşler ve serbest çalışmalardan seçilenler konur (Turgut ve Baykul, 2011, s. 271).

Öğrenci ürün dosyasının amacı Millî Eğitim Bakanlığına (2006, s. 222) göre:

- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve öğrenciye kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,
- Programa bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,
- Öğrencinin gelişimini, kanıtlara dayanarak daha sağlıklı izleyebilmek,
- Öğrencinin gelecekteki öğrenme etkinliklerine ışık tutmak,
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,
- Öğrencilerin, arkadaşlarının gelişimini izleyip birbirlerine yardımcı olmalarını sağlayarak gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç oluşturmak,
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerine yardım etmek,
- Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardımcı olmak,
- Aile ile iletişimi sağlamak,
- Ürünü ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,
- Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardımcı olmak,
- Öğrencilerin çalışmalara katılımlarını sağlamak ve bunları değerlendirmektir.

Son yıllarda portfolyo değerlendirme yabancı dil öğretiminde sıkça kullanılan bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. İkinci dil edinimini desteklemek için süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin olumlu katkı yapma etkisi

yarattığı anlaşılmış ve bu konuda artan çalışmalar uygulayıcıları ve öğretmenleri portfolyo kullanmaya sevk etmiştir (Özmen ve Balçıkanlı, 2012, s. 237).

Portfolyonun içerisinde bulunabilecek materyaller:

- Portfolyoya yönelik açıklayıcı yönerge
- Sunumların görsel ve işitsel kayıtları
- Yazı örnekleri, kitap kayıtları, yazılı bildiriler
- Projeler, grup ödevleri, anekdotlar, öğrencinin seçtiği etkinlikler
- Problemlerin, soruların cevapları
- Değerlendirme kayıtları
- Resimler, çizimler, grafikler, diyagramlar veya haritalar
- Konferans veya görüşme notları, hikâyesel kayıtlar
- Öğretmen, öğrenci ve veli tarafından hazırlanan kontrol listeleri
- Testler (Özsevgeç, 2008, s. 405)

2.5.5. Proje

Proje, öğrencilerin gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları bağımsız konu araştırmaları ve etkinliklerdir. Öğrenci merkezli olan bu yöntemde, öğretmen etkin değildir; sadece öğrenciye rehberlik etme ve değerlendirme görevini üstlenebilir (MEB, 2006a, s. 224). Öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olan proje, bireysel etkinlikler ve grup etkinlikleri için uygundur. Proje etkinlikleri bilimsel düşünme becerilerinin, yaratıcılığın, iletişimin, eleştirel düşünmenin, ilgi ve motivasyonun geliştirilmesi açısından son derece önemlidir (Bahar vd., 2012, s. 82).

Genel olarak proje çalışmalarının içerdiği aşamaları Ün Açıkgöz (2005, s. 124) şu şekilde belirtmiştir:

1. Ölçütlerin Saptanması: Öğretmen iyi bir projenin ölçütlerini netleştirir.
2. Amacın Belirlenmesi: Bu aşamada, projede incelenecek olan konular, yanıtlanması gereken sorular saptanır.

3. Gerekli Malzemenin Belirlenmesi: Hangi kaynaklardan yararlanılacağı, kimlerden yardım alınacağı ve projenin tamamlanması için gereksinim duyulan başka olanaklar saptanır.

4. İzlenecek Yolun Belirlenmesi: Proje sırasında yapılacaklar sıralanır. Önce kaynakların okunması, konunun ana hatlarının çıkarılması, uzmanlarla görüşme vb. işlemlerin sırası saptanır.

5. Zamanlama: Yapılacak işler için tahminî süreler planlanır.

6. Proje Sunumu için Hazırlık: Projenin nasıl sunulacağı tasarlanır ve sunum, uygun kişilerin gözetiminde denenerek geri bildirim alınır.

7. Projenin sunumu ve Değerlendirme: Bu aşamada proje sunulur ve değerlendirilir. Değerlendirme öğretmen, dinleyiciler ve proje yürütücüsünün kendisi tarafından daha önceden belirlenmiş ölçütler ışığında yapılır.

2.5.6. Performans Değerlendirme

Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanarak oluşturdukları cevap ve ürünlerin değerlendirilmesidir. Performans değerlendirme, süreç içerisine yayılarak öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir (Özsevgeç, 2008, s. 399). Performans değerlendirme bazı derslerin özel amaçları arasında yer alır. Fen ve teknoloji dersinde deney yapmak, müzik dersinde bir enstrüman çalmak, resim dersinde resim yapmak, beden eğitimi dersinde spor yapmak bunlardan bazılarıdır. Öğrenciler bu etkinliklerle bir işi yapabilme becerilerini ortaya koyarlar (Yaman, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2005, s. 265). Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine odaklanan performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamdaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Başka bir ifade ile öğretmen performans değerlendirme sayesinde öğrencinin bilgiyi nasıl anladığını ve uyguladığını açık bir biçimde tespit edebilir (Bahar vd., 2012, s. 93). Performans değerlendirme çalışmaları uygulama, puanlama ve yorumlama bakımından zaman alıcı olmakla birlikte ilgili kazanımın öğrenciler tarafından ne düzeyde kazanıldığını göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ve çözüm yollarını dikkate alarak tasarlandığından öğrencileri gerçek yaşama hazırlama özelliği taşır (Nartgün,

2006, s. 379). Performans değerlendirme, kavramların öğretilmesi, üst düzey düşünme becerilerinin ve bilgilerin kazandırılması gibi öğrencilerin başarılı olması için gerekli becerileri değerlendirmede kullanılır (Wren, 2009).

Öğretim sürecinde çok çeşitli ölçme araçlarıyla öğrenci başarısı tespit edilebilir. Performans değerlendirmede öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yapılandırmaları yani bunları uygulamaya aktarmaları istenir. Öğrencilere bir konuyla ilgili teorik bilgileri verdikten sonra tanımlanan bir problemi çözmek için o güne kadar edindiği bilgileri eyleme dönüştürmeleri istenir. Performans ödevlerinde doğru ya da kesin sonuç diye bir cevap yoktur. Burada önemli olan birinci husus öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda uygun performans ödevi konuları belirlemektir. İkincisi de hazırlanan ödevlerin önceden oluşturulan belli kriterleri içeren formlar (rubrik) yardımıyla değerlendirilmesidir. “Öğrenciler performans ödeviyle dereceli puanlama anahtarının bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler. Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin başarısı için bir yol haritasına dönüşür.” (MEB, 2006b, s. 30). Aşağıda belli niteliklerin geleneksel ve performans değerlendirmede nasıl ele alındığı verilmiştir.

Tablo 2.5.

Geleneksel Değerlendirme ile Performans Değerlendirme Arasındaki Farklar

Nitelik	Geleneksel Değerlendirme	Performans Değerlendirme
Değerlendirme Etkinliği	Bir cevap seçme	Bir görevi yerine getirmek
Etkinliğin doğası	Tasarlanmış etkinlik	Etkinlik gerçek yaşama öyküdür.
Bilişsel Düzey	Bilgi/anlama	Başvuru/analiz/sentez
Çözüm Geliştirme	Öğretmen-yapılandırılmış	Öğrenci-yapılandırılmış
Puanlama nesnelliği	Kolayca elde edilir.	Başarması zor
Ustalık kanıtı	Dolaylı kanıtlar	Doğrudan kanıtlar

Kaynak: Liskin-Gasparro, 1997 ve Mueller, 2008; Akt, Wren, 2009.

Geleneksel bir sınıfta, öğretim tamamlandıktan sonra öğrencilerin içeriğin ne kadarını koruduklarını belirlemek için bir test kullanılır. Ama performans görevi aynı anda öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırabilir ve göstermiş olduğu yeteneği ölçebilir (Chun, 2010).

2.5.7. Gözlem Tekniği

Gözlem; bir nesnenin, olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amacıyla, dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesidir (Türkçe Sözlük, 2010, s. 985). Bir veri toplama tekniği olarak gözlem genelde taramaya (survey) öncülük etsin diye yapıldığı gibi, dokümanter araştırma veya deneysel araştırma ile birlikte ortak planlanabilir (Bailey, 1987; Akt. Balcı, 2006, s.168). Gözlem eğer araştırma amacına hizmet eder, kasten planlanır, sistemli olarak kaydedilir, geçerlik ve güvenilirlik bakımından kontrol edilirse bilimsel bir niteliğe bürünür (Judd vd., 1991; Akt. Balcı, 2006, s. 168).

Gözlemci, araştırmayı kararlaştıran, planlayan, uygulayan, veri toplayan ve bu verilerin analizini yapan kişidir. Gözlemcinin; belli hassasiyet düzeyine sahip, belli bir yönde koşullanmamış, gözlenenleri olumsuz şekilde etkileyebilecek din, dil, toplumsal statü, cinsiyet gibi özelliklerden bağımsız olması gözlemin bilimselliği açısından önem taşımaktadır (Baş ve Akturan, 2013, s. 99). Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunmasıdır. Birçok davranış, ancak bu şekilde objektif olarak belirlenebilir (Karasar, 2007, s. 157). Bireysel etkinliklerde veya grup etkinliklerinde, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin ortaya koyduğu gözlemlenebilir her türlü performansı izlemek ve değerlendirmek amacı ile kullanılabilir. Kendi başına ayrı bir teknik olarak düşünülebileceği gibi diğer teknikleri tamamlayıcı bir özelliğe de sahiptir (Bahar vd., 2012, s. 115).

MEB (2006b, s. 25)'e göre gözlemde, öğretmen öğrencilerin;

- Soru ve önerilerine verilen cevaplarını
- Sınıf içi tartışmalarda katılımlarını
- Grup çalışmaları ve tartışmalarında katılımlarını
- Öğretmenin, öğrenmeyle ilgili yaptığı görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi gözlemler.

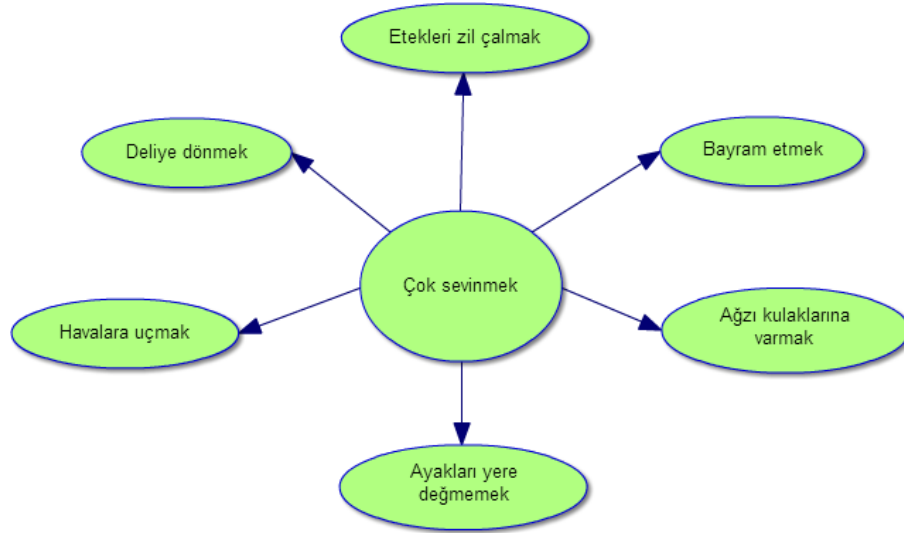
2.5.8. Kavram Haritası

Kavram haritaları ilk olarak 1970'li yılların ortasında Joseph Novak adlı araştırmacı ile Cornell Üniversitesi mezunu olan öğrenciler tarafından yürütülen

araştırma projesinin bir parçası olarak geliştirilmiştir (Kaptan, 1998). Kavram haritaları, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri görebilmesi ve bilgileri örgütlü bir biçimde öğrenebilmesi amacıyla kullanılan, bir konuya ilişkin kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin iki boyutlu olarak şematize edildiği grafiksel çizgilerdir (Gemici, 2008, s. 140). Kavram haritası, bilginin görsel sunumudur (Jennings, 2012). Kavram haritalama anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırmak için bir araç ve öğretim tekniği olarak giderek daha yararlı hâle gelmiştir (Novak, Gowin ve Johansen, 1983). Kavram haritaları, ayrıca öğrencilerin kavramsal gelişim ve anlamalarını değerlendirmede, yanlışları belirlemede ve eski bilgileri üzerine yeni bilgileri inşa ederek öğrenmeyi kolaylaştırmada öğretmenlere yardımcı olur (Birbili, 2006). Kavram haritaları hem öğretmen hem de öğrenci tarafından oluşturularak kullanılabilir. Öğretmen kavram haritasını konu öğretimi sırasında konunun içeriğine göre adım adım tamamlayarak, konu bitiminde ise konuyu özetlemek amacıyla ve öğrencilerin belirlenmiş hedeflere ulaşma düzeyini tespit etmek amacıyla kullanabilir (Kendirli, 2008, s. 15). Kavram haritası öğrenme ve hatırlanmayı kolaylaştırmak için kullanılan görsel ve örgütsel bir tekniktir. Ayrıca kavram haritaları tümdengelim ve tümevarım gibi akıl yürütme yollarını destekleyen bir örgütleyicidir ve bilgiyi transfer etmede bir süreçtir (Hesapçıoğlu, 2008, s. 321).

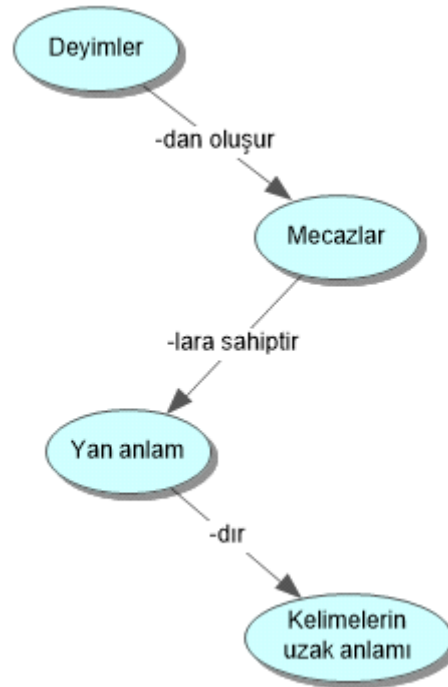
Bir öğrenme ve öğretme tekniği olduğu kadar ölçme ve değerlendirme tekniği olarak da kullanılabilen kavram haritaları her ders için uygun bir görsel araçtır. Baştan iyi anlatılır ve uygulanırsa birçok öğrencinin yaşam boyu kullanabileceği bir teknik olabilir. Hazırlanması da kolaydır (Bahar vd., 2012, s. 129). Kavram haritalanması, bir öğretim stratejisi olarak öğretim modelinin her aşamasında uygulanabilir bir nitelik taşımaktadır. Kavram haritaları, bir konu boyunca başlangıç, gelişme, açıklama ve değerlendirme aşamalarında kullanılabilir (Kaptan, 1998).

Kavram haritaları örümcek, zincir ve hiyerarşik olmak üzere üç şekilde olabilir. Örümcek kavram haritasının, örümceğin vücudu ve bacaklarında olduğu gibi bir merkezi ve bu merkezden çıkan dalları vardır. Merkezde bir nesne ya da kavram, dallarda onun başlıca parçaları ya da özellikleri yer alabilir (Ün Açıkgöz, 2005, s. 114).

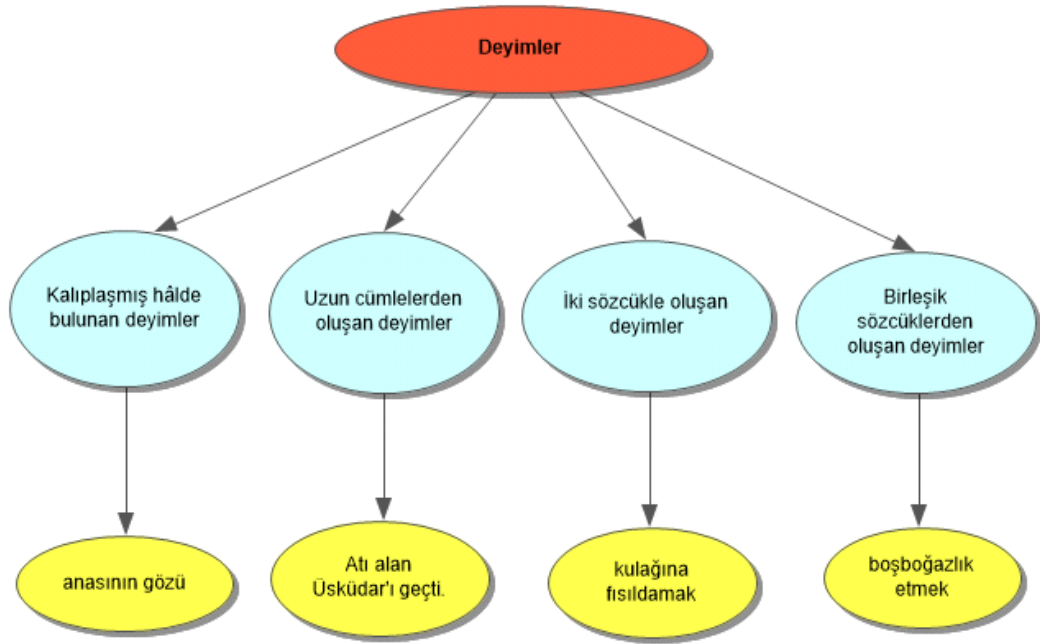


Şekil 2.3. Örümcek Kavram Haritası Örneği

Örümcek kavram haritaları, olayların akışını ve konudaki hiyerarşik ilişkileri açıklamaya uygun olmayabilir. Bu nedenle olayların akışının ya da kavramların dizilişinin önemli olduğu durumlarda zincir, kavram arasında düzey farklılıkları olduğu durumlarda ise hiyerarşik kavram haritaları kullanılabilir (Ün Açıkgöz, 2005, s. 114).



Şekil 2.4. Zincir Kavram Haritası Örneği



Şekil 2.5. Hiyerarşik Kavram Haritası

Kavram haritalarının yapılmasında aşağıdaki uyarıların da dikkate alınması önemlidir (Bahar vd., 2012, s. 126):

- Öğrencilerin öğrenme sürecinde kolaylıkla konsantre olabilecekleri basit bir konu ile başlanılmalı ve az sayıda kavram seçilmelidir.
- İlk model kavram haritası tüm öğrencilerin görebileceği bir şekilde (tepegöz veya projeksiyon ile) yapılmalıdır.
- Öğrencilerin mümkün olabilen tüm bağlantıları düşünmesi cesaretlendirilmeli ve her bağlantının tabiatını yazarak not etmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrenciler ilk denemelerinde iyi kavram haritası çizemeyebilirler. Onları olumlu eleştirilerle motive etmek gerekir.
- Kavram haritaları ile ilgili genel anlamda uyulması gereken kurallar olduğu bilinmeli fakat öğrencilerin yaratıcılıklarını veya farklı fikirlerini kısıtlayacak sınırlamalardan kaçınılmalıdır.

Kavram haritaları, bireyi merkeze alan ve bilginin bireyin belleğinde yapılanmasında destek sağlayacak bir anlayışı öngörmektedir. Öncelikle kelime hazinelerinin zenginleştirilmesi çalışmalarında, daha sonra da diğer dört temel dil

becerisinin öğretimi çalışmalarında kavram haritaları bir öğrenme stratejisi olarak kullanılarak etkili bir dil öğretimi gerçekleştirilebilir (Acat, 2003). Kavram haritaları aynı zamanda, öğrencilerin konular arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olup üniteler ya da bölümler arasındaki geçiş görevini de üstlenir. Pek çok öğrenci için kavram haritaları bir konu ya da üniteyi tekrar etmenin ve sınavlara hazırlanmanın doğal bir yolu olabilir (Kaptan, 1998).

Kavram haritalarının öğretmene getirdiği artılar sınıf çalışmalarını iki şekilde geliştirir:

1. Kavram haritaları, öğrencilerin yanlış anlamalarını, öğrencinin bilgi yapısını, öğrencinin içeriği anlamadaki yanlışlarını teşhis etme açısından önemlidir.
2. Geleneksel olarak verilen ödevlerle kıyaslanınca, kavram haritalarında istenenler daha basittir (Şahin, 2002).

Öğrencilere zaman zaman kavram haritası yapmaları söylendiğinde, ortaya çıkan kavram haritasının gelişmişlik derecesine göre öğrencilerin bilgi ve gelişme düzeyi de ölçülebilir. Burada dikkat edilecek hususlar; gerçek ana kavramları görebilmek, kavramlar arası ilişkileri anlamlı bir şekilde ortaya koymak, hiyerarşide gerçekçi olmaktır (Ceyhan, 2007, s. 136).

Kavram haritasının yaygın uygulamalarından biri, eğitim materyalleri için araç olarak kullanılmasıdır. Bu yöntemde, malzeme ve anahtar kavramlar kavram haritası aracılığıyla organize bir şekilde sunulmaktadır. Öğretmenler öğretimin çeşitli basamaklarında kavram haritası kullanabilir. Öğretim sürecinde yeni bilgilerin sunumunda, kavramların açıklığa kavuşturulmasında, öğretim sonunda özetleme ve öğrencilerin başarılarını test etmek için kavram haritaları kullanılabilir. Kavram haritası, içerikte yer alan anahtar kavramı belirtmeye, aralarındaki karşılıklı ilişkiyi, konunun bir özetini ve genel görüntüsünü sunmak için öğretmenlere yardımcı olur (Kalhor ve Shakibaei, 2012).

Öğrencilerin kavram haritasıyla ilgili becerileri ürünlerinin kalitesi üzerinde etkili olacak ve bu da değerlendirmenin skor güvenilirliğini ve geçerliğini etkileyecektir (McClure, Sonak ve Suen, 1999).

2.5.9. Görüşme Tekniği

Görüşme, nitel araştırmada en çok kullanılan yöntemlerdendir. Görüşme, önceden hazırlanmış soruların belli bir sistem dâhilinde görüşülene sorulması ve cevaplarının alınmasını öngören sosyal bir etkileşim olarak tarif edilebilir (Rubin ve Rubin, 1995; Akt. Demir, 2009, s. 291). Belli bir konu alanıyla ilişkili kazanımlarla ilgili olarak öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarının, konuyla ilgili nasıl bir anlayış geliştirdiklerinin derinlemesine incelenmesi, açığa çıkarılması ve varsa eksikliklerin saptanarak giderilmesi için kullanılabilecek temel tekniklerden biridir (Nartgün, 2006, s. 391).

Görüşmeler öğrencilerin anladıkları, düşündükleri ve hissettikleri ile ilgili değerli bilgiler sağlar. Görüşmeler genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapılır. Resmî görüşmeler, planlı birtakım soruların sıralanması ile yapılır. Resmî olmayan görüşmeler ise ders sırasında öğrenciye sorular sorularak yapılabilir (MEB, 2006a, s. 219). Görüşme tekniğinin esasında bir tür söyleşi olduğu da söylenebilir. Bu söyleşi sürecinde veriler kamera ya da ses kayıt cihazları ile kayıt edilebilir veya yazılı notlar alınabilir (Bahar vd., 2012, s. 130). Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşme teknikleri vardır. Yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı tarafından önceden belirlenen sorular ilgili kişiye kısa bir zaman içinde sorulur ve yanıtları alınarak kaydedilir. Denetim araştırmacının tekelindedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 108). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde yapılanmış görüşmelerde kullanılan yöntemler de (yüz yüze, telefon, bilgisayar, internet vb.) kullanılabilmektedir. Survey (betimleme) ile arasındaki en önemli fark, soruların açık uçlu sorulardan oluşması ve soruların görüşme kılavuzu takip edilerek yöneltmesidir. Görüşülenden daha detaylı bilgiler vermesi beklenir (Demir, 2009, s. 291).

Yapılandırılmamış görüşme, geniş bir uygulama alanına sahiptir. Bunun geleneksel türü etnografik görüşme olarak da adlandırılan, standartlaştırılmamış, açık uçlu, derinlemesine görüşmedir. Araştırma alanını sınırlayacak apriori bir sınıflamayı şart koşmaksızın, karmaşık insan davranışlarını araştırmak için kullanılabilir (Punch, 2005, s. 169). Görüşmeci görüştüğü kişiyi sorduğu sorularla yönlendirir, ancak görüşülenin söyleyecekleri sınırlandırılmaz (Demir, 2009, s. 292). Odak grup

görüşmesi, araştırmacının bir kişi yerine çok kişiyle aynı anda gerçekleştirdiği görüşmeler için kullanılan genel bir kavramdır (Punch, 2005, s. 168). Araştırmacı ve grubu oluşturan bireylerin belli bir konuda etkileşerek duygu ve düşüncelerini özgürce ortaya koymaları şeklinde ele alınabilir. Böyle bir ortamda hiç kimsenin diğerine üstünlüğü ya da baskınlığı olamaz. Görüşme sohbet havasında yapılmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 108-109). Görüşme bir dereceye kadar subjektif olduğu için bilgileri toplamaya başlamadan yöntemi belirlemek ve yönergeyi yapmak önemlidir. İlk adım, esas görüşme grubuna benzeyen küçük bir grup seçmektir. Genellikle prosedürü uygulamak ve gerekli revizyonları yapmak için 10 ile 20 arasında bir grup seçmek uygun olur (Tekindal, 2009, s. 202).

İyi yapılandırılmış bir görüşme, belli bir konuyla ilgili olarak öğrencilerin öğrenme düzeyi hakkında öğretmene derinlemesine bilgi sağlar. Kavram yanlışlarının tespiti ve düzeltilmesinde çok etkili, hazırlanması ve uygulanması bakımından oldukça zor ve tecrübe gerektiren bir tekniktir (Bahar vd., 2012, s. 134).

Bir derinlemesine görüşmede yapılması gerekenler:

- Görüşmeye arkadaşça bir açılış ile başlanılmalı,
- Bilgi kaynaklarından her türlü bilgiyi alabilmek için dikkatle dinlenilmeli,
- Tartışmadaki anahtar kelimeler, ifadeler, tabirler, cevaplar araştırılmalı,
- Yanlış anlamalar, kasıtlı çarpıtmalar ve yanlış yorumlamalar, bilgi kaynağı tarafından kaçınılan konu başlığı ve ifadeler dinlenilmeli,
- Bilgi kaynağını bir konudan diğerine yönlendirmek için tartışmanın doğal akışından emin olunmalı,
- Genelde sessiz kalarak konuşmacıya fikirlerini daha fazla açıklama alanı verilmeli,
- Beklenmedik bilgilere açık olunmalıdır.

Bir derinlemesine görüşmede yapılmaması gerekenler:

- Görüşmecinin kendi düşüncelerini açıklayarak cevapları etkilemek veya cevaplara karşı önyargılı davranmak, özel bir cevabı almak için yönlendirici sorular sormak,
- Bir konudan diğerine çabuk geçmek,

- Kaynak konuşurken onu durdurmak (Baş ve Akturan, 2013, s. 113-114).

2.5.10. Öz Değerlendirme

Öğrencilerin bir konuda kendi öğrenmeleri hakkında değerlendirme yapmalarını ifade eden değerlendirme şeklidir. Öz değerlendirme, öğrencinin kendi yeteneklerini kendisinin keşfetmesine yardımcı bir tekniktir. Öz değerlendirme, öğrencilere not vermek amacıyla değil gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla kullanılır (Özsevgeç, 2008, s. 414). Öz değerlendirme uygulamaları ile öğrencilere çalışmaları hakkında dönütler verilmekte, eleştiri yapma becerisi kazanmalarına yardımcı olunmaktadır. Türkçe dersinde, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi amacıyla, çeşitli öz değerlendirme formları kullanılabilir. Bunlar kontrol listeleri, açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarları olabilir (MEB, 2006a, s. 220).

Performans değerlendirmede rubrik kullanmanın belirli avantajları bulunmaktadır:

- Daha objektif ve tutarlı ölçme yapılır.
- Öğrenci değerlendirme sürecinden ve kriterlerden haberdar olur.
- Sürece odaklandığından eğitim-öğretimin etkisini belirlemeye yardımcı olur.
- Öğretmenlerin bir etkinlik ile ilgili olarak mükemmel veya kötü şeklinde yargılara varmalarını kolaylaştırır. Bu yolla, öğrencilerin mükemmele ulaşmaları için onlara yardım edebilecek planlar yapmalarını sağlar (Özsevgeç, 2008, s. 403).
- Puanlamada doğru, tarafsız ve tutarlı olunmasına katkı sağlar.

Hangi seviyede kullanılırsa kullanılsın öğretmenlerin öz değerlendirmenin önemi ile ilgili olarak bir tartışma ortamı yaratması ve bu yaklaşımın önemini öğrencilerin açık bir biçimde farkına varmasını sağlaması gereklidir (Bahar vd., 2012, s. 136).

2.5.11. Akran Değerlendirme

Öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişir. Akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlilik düzeyleri hakkında

geri bildirim sağlar (MEB, 2006c, s. 19). Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmaları hakkında yargıda bulunmalarını içerir. Değerlendirme kararları öğrenciler tarafından kendi makale, rapor, sunum, performans, proje, tez ve hatta sınav kâğıtları üzerine yapılabilir. Akran değerlendirme, düzey belirleyici olabilir ve genel değerlendirme resminin bir parçası olarak dikkate alınması gerekir. Öğrenci grup çalışmalarının müfredatın bir parçası olmasının birçok sebebi vardır. Üniversite dışında kendi kariyerlerinde çoğu öğrenciye grup ve takım çalışması yapabilmek gerekli olacaktır (Race, 2001). Akran değerlendirmesi, öz değerlendirmeden farklılık arz eder. Burada amaç, öğrencinin öz değerlendirmesi değil, bir başka öğrencinin çalışmasını değerlendirmesidir. Değerlendirmeciler rastgele seçilerek arkadaşlık faktörünün, sonuçları en az düzeyde etkilemesi sağlanabilir (Bahar vd., 2012, s. 138). Öz ve akran değerlendirmede temel amacın öğrenmeyi geliştirmek olduğu ve öğrencilerin, değerlendirmeleri bu bağlamda ele almaları gerektiği hep ön planda tutulmalı ve öğrenciler bu durumdan mutlak surette haberdar edilmelidir (Nartgün, 2006, s. 393). Akran değerlendirme aynı zamanda öğrencilere kendi akranlarından öğrenme fırsatı sağlar (Falchikov, 1991; Akt. Loddington, 2008). Akran değerlendirmede geri bildirim vermek için kurallar konulmalı, öğrencilerin anlamaları sağlanmalı ve bu kurallara uyulmalı, başkalarının çalışmalarına saygı gösterilmeli, başarı nitelikleri belirlenmeli, öğrenme hedefi ve başarı kriterleri hakkında düşünülmeli ve öneriler olumlu bir şekilde söylenmelidir (The National Foundation for Educational Research, 2007).

2.5.12. Grup Değerlendirme

Öğrencilerin oluşturduğu küçük grupların iş birliği içerisinde, ortak öğrenme amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek amacı ile çalışma esnasında ortaya koydukları performansı ve çalışma sonundaki ürünü değerlendirmek amacı ile yapılan değerlendirmedir (Özsevgeç, 2008, s. 413). İş birliğine dayalı öğrenmede öğrenciler yapılandırılmış bir etkinlikte, küçük bir grupla birlikte çalışırlar. Grup içerisindeki her birey kendi işinden ve grubun bütününden sorumludur. İş birliğine dayalı gruplar yüz yüze çalışırlar ve bir takım olarak işi öğrenirler (Bahar vd., 2012, s. 140).

Öğrenci merkezli olduğu sık sık vurgulanan yeni Türkçe programı ölçme ve değerlendirmeye ayrı bir önem vermekte, bunları eğitim ve öğretimin önemli bir parçası saymaktadır. Öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların

gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi, her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit etme ve düzeltme imkânı verir (Özbay, 2009, s. 156). Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenler konunun, dersin ya da temanın sonunda yaptıkları değerlendirme çalışmalarıyla istendik davranış değişikliklerinin boyutunu tespit ederler.

2.6. İlgili Araştırmalar

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir (MEB, 2006a, s. 3). Her ne kadar bu ifadeler Türkiye'deki ilköğretim okulları için söylenmiş olsa da yabancı dil olarak Türkçenin gerek yurt içinde gerekse yurt dışında öğretiminde de geçerlidir. Çok eskilerden beri dillerin yabancı dil olarak öğretim faaliyetleri, farklı şekillerde, birbirinden farklı yöntemlerle devam etmektedir. Çok farklı sebeplerden dolayı Türkçe öğrenenlere Türkçenin ve zengin kültürel varlığımızın tüm yönleriyle tanıtılıp sevdirmesi önem arz etmektedir. Bu amaçla Türkçenin yabancılara öğretiminde kullanılacak yeni ve farklı öğretim teknikleri hem öğretim sürecini kolaylaştıracak hem de Türkçeye karşı olan ilgiyi artıracaktır. Bu çalışmada deyimlerin öğretiminde kullanılan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin alana yeni bir soluk getirmesi, hem Türkçe öğrenenlere hem de öğrenenlere faydalı olması umulmaktadır.

Ülkemizde farklı dallarda tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili çalışmalara rastlamak mümkündür. Yıldırım (2011) teknoloji destekli matematik öğretiminde öğrencilerin alternatif ölçme sürecinin başarılarını daha iyi yansıtacağını düşündükleri ve alternatif ölçme değerlendirmeyi geleneksel ölçme değerlendirmeye tercih ettikleri sonuçlarını elde etmiştir. Orhan (2007) fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden de en az tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullandıklarını, öğrencilerin ise alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine olan tutumlarının çok olumlu olduğunu tespit etmiştir. Özeren (2013) yaptığı meta analiz çalışmasında alternatif ölçme ve

değerlendirme araçlarının kullanılmaya başlandığı ilk yıllarda daha olumlu sonuçların görüldüğü fakat ilerleyen yıllarda bu yöntemlerin etkililiğinin düştüğü sonucuna varmıştır. Bayram (2012) sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ettiklerini, alternatif teknikler arasında proje, performans değerlendirme ve portfolyoyu sıklıkla kullanmadıkları tespitinde bulunmuştur.

Dias (2010) araştırmasında öğrencilerin kendi anlatıları harita çizim sürecinin olumlu etkisini, okuma sürecinde farkındalıklarının olduğunu ve İngilizce okuduğunu anlama üzerinde daha fazla kontrole sahip olmayı ve görsel olarak temsil edilen okudukları metinde neyin nakledildiğini nasıl başardıklarını ortaya çıkarmıştır. Yapalak (2009) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının uygulama derslerinde en çok kavram haritalarını tercih ettiklerini tespit etmiştir. Öğretmen adaylarına verilen sürenin uygun olmamasından dolayı proje, gözlem, görüşme tekniği ve akran değerlendirme tercih edilmeyen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerindendir. Öztürk (2011) ilköğretim 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada kavram haritası, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri kullanılarak işlenen fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin fene karşı olumlu tutum geliştirdiği sonucuna varmıştır. Aslında öğretmenin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini bilip kullanması hatta öğrencilere bunları sevdirebilmesi çok boyutlu faydalar sağlayacaktır. Topallı Arslan (2012) ilköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve enerji ilişkileri konusunda değerlendirme amacıyla kavram haritalarının kullanılabilirliğini tespit etmek istediği çalışmada kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varmıştır. Tokiz (2013) ise 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin kavram haritası sorularında boş bırakılan yerleri doldurabildiklerini fakat kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklayamadıklarını, kavramların tanımlarını yapamadıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Kandil İnceç (2008) de yaptığı çalışmada fizik öğretmen adaylarının verilen konuyla ilgili yeterince kavram yazdıklarını ancak oluşturdukları kavram haritalarında bu kavramları yerleştiremediklerini tespit etmiştir. Aktaş ve Güler (2011) de sınıf öğretmeni adaylarının kavram haritalarını oluşturmada eksiklikleri olduğunu, kavram haritalarını oluştururken, oluşturdukları çapraz bağlantılar arasında anlamlı ilişkiler kuramadıkları tespitini yapmıştır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle hazırlanan kavram

haritalarında yaş ve seviyenin dikkate alınması, basitten zora doğru gidilmesi gerektiği söylenebilir. Zaten kavram haritaları iyi planlanırsa öğretim sürecinde hem öğretmenin hem de öğrencinin işi kolaylaşır. Şahin (2002) de yaptığı çalışmada kavram haritasının anlamlı ve ezbere öğrenenleri birbirinden ayırabildiğini ortaya koymuştur. Sever, Budak ve Yalçinkaya (2009) çalışmalarında kavram haritası kullanmanın öğrenmeyi kolaylaştıracağı, anlamlı öğrenmeyi sağlayacağı ve kavramlar arasındaki ilişkileri öğrenmeye yardımcı olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Altıntaş ve Altıntaş (2008) kavram haritaları ile işlenen derslerde öğrencilerin aktif oldukları, derslerin zevkli hâle geldiği ve başarının da yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Eroğlu ve Kelecioğlu (2010) kavram haritası ve yapılandırılmış grid ile elde edilen puanların geçerlilik ve güvenirliklerini incelediği çalışmasında bu yöntemlerin geçerli ve güvenilir ölçme araçları olarak kullanılabileceği sonucuna varmıştır. Ayrıca okul öncesinde yapılan bir çalışmada kavram haritasının kullanım alanıyla ilgili çarpıcı sonuçlar ortaya konulmuştur. Birbili (2006) kavram haritalarının okul öncesi eğitiminde de yararlı bir öğretim aracı olduğundan, kavram haritalarının çocukların kavramlar arasındaki ilişkiyi görmesine ve fikirlerini yansıtmasına yardımcı olduğundan bahseder.

Gündoğdu (2011) ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlerin ölçme aracı olarak en çok performans görevini tercih ettiklerini ve geleneksel ölçme araçlarını alternatif araçlara göre daha yaygın kullandıklarını tespit etmiştir. Yiğit (2013) Türkçe öğretmenlerinin en çok kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin performans görevi ve proje olduğunu, en az kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ise tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme olduğunu belirtmiştir. Acquative ve Tice (2013) çalışmalarında akran değerlendirme uygulaması sayesinde yazma, eleştirel düşünme, kendini yansıtma ve yargılamadan sorgulama alanlarında öğrencilerin yeteneklerinin farkına vardıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kaya (2011) çalışmasında öğrencilerin proje görevi başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum ve Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki anlamlı bulunmamış; ama proje görevine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe dersi proje görevlerini eğlenceli, konularını ise ilgi çekici buldukları ve bu projeleri zevkle hazırladıkları görüşlerine ulaşılmıştır. Kaya'nın çalışmasına karşılık Sağlam (2011)

araştırmasında ilköğretim 1-5. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini sınıf öğretmenleri görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Araştırma sonucunda Türkçe dersinde sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini, kazanımların gerçekleşme düzeyinin tespitinde kullandıkları öğrencilere not vermede ise bunu çok az kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin performans görevlerini dönemde bir kez kullandıkları, ürün değerlendirme yöntem ve tekniklerini süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerine oranla daha sık kullandıkları tespitine yer verilmiş, proje ve performans görevlerinin veliler tarafından yapıldığı, hazır ödevlerin kullanıldığı gibi sorunlara da değinilmiştir. İki çalışma karşılaştırılınca iki farklı sonuç dikkati çekmektedir. Arı (2010) proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenlerin % 70.1'i performans görevlerinin öğrenci başarısını artırmadığını belirtmiştir. Ödevlerin kitap, dergi, ansiklopedi vb. kaynaklardan araştırılmadan yapıldığı belirtilmiştir.

Özçelik (2011) fen ve teknoloji öğretmenleriyle yaptığı çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış gridi hiç kullanmadıkları diğerlerini ise ara sıra kullandıkları sonucuna varmıştır. Ercan, Taşdere ve Ercan (2010) 7. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada kelime ilişkilendirme testlerinin bilişsel yapıyı otaya çıkarmada, kavramsal değişimi tespit etmede ve kavram yanılgılarını belirlemede etkili bir teknik olduğu tespitinde bulunmuşlardır. Başkonuş (2011) yaptığı araştırmasında yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağacın sınıf öğretmenlerinin en az kullandıkları yöntemler olduğu, diğer alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ise “çoğunlukla” kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Türktan (2011) yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe derslerinde kavram öğretiminde öğrenci başarısına olumlu yönde katkısının olduğunu ortaya koymuştur.

Yaşar (2010) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin portfolyo değerlendirme konusunda bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını belirtmiş ve öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenciye katkı sağlamadığını düşündükleri tespitinde bulunmuştur. Ayva (2010) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin, portfolyo tekniğinin öğrenciyi geliştirme açısından birçok olumlu katkısının olduğunu, portfolyo değerlendirme tekniğinin kendilerine öğrencilerini detaylı değerlendirme fırsatı sunduğunu fakat portfolyo tekniğinin en büyük

sınırlılığının değerlendirmesinin karmaşık ve zor olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Erdemir (2007) farklı branşlardan öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin ürün dosyası oluşturmada ve değerlendirmede performans değerlendirme formlarından yararlanılmasına olumlu yaklaşım sergilediklerini tespit etmiştir. Aktürk (2012) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden en çok performans değerlendirmeyi, kavram haritalarını, projeyi; en az ise yapılandırılmış gridi, tanılayıcı dallanmış ağacı, akran değerlendirmeyi, kontrol listesini ve kelime ilişkilendirme testini kullandıklarını tespit etmiştir. Çermik (2011) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin en az kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç olduğu bunun yanında performans değerlendirme ve proje ödevinin de en sık kullanılan yöntemlerden olduğu sonucunu elde etmiştir. Dönder, Elaldı ve Özkaya (2012) üniversite düzeyindeki temel İngilizce öğretiminde kullanılabilecek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretim elemanlarıyla yaptıkları çalışmada, tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin bilinmesine ve bunların faydasına inanılmasına rağmen klasik ölçme değerlendirme tekniklerinin daha fazla kullanıldığı tespitinde bulunmuşlardır.

Ülkemizde deyimlerin öğretimiyle ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ancak deyimlerin öğretiminde ana dili Türkçe olanlara uygulanacak yöntemler ve elde edilecek bulguların yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden farklı olacağı muhakkaktır. Burada ilgili çalışmalara yer verilerek genel bir yoruma ulaşılması amaçlanmıştır. Şalvarlı (2010) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde deyim öğretiminin TÖMER'e göre Orta Türkçe Kurunda başladığını buna rağmen öğrencilerin Temel Türkçe seviyesinde de deyimlerle karşılaştığını tespit etmiş ve bu nedenle deyimlerin dil öğretim sürecinin her seviyesinde mutlaka verilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Akpınar (2010) deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı ile ilgili çalışmasında 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarını atasözleri ve deyim varlığı açısından değerlendirmiş, sadece ders kitaplarındaki deyim ve atasözü varlığından yola çıkarak bunların yabancılara Türkçe öğretimi alanına aktarılabilceğini söylemiştir. Doğru (2004) da deyimlerin öğretilirken her deyim mutlaka kısa da olsa bir metin içinde verilmesi ve bu metin çerçevesinde öğrencinin tahmin yeteneğinin geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Özbay ve Melanlıoğlu (2009) da deyimlerin

çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak öğretim seviyelerine göre belli bir sistem içerisinde Türk kültürünü yansıtanların öğretilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Güneş (2008) araştırmasında deyim öğretiminin yazılı metinlerde mecazi dili tanıma ve anlamlandırma becerilerinin geliştirilmesinde, ana karakteri betimleme ve yazılı metinleri anlamada olumlu yönde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca deyim öğretimi uygulaması sonrasında öğrencilerin eylem içermeyen deyimleri, eylem içeren deyimlere göre daha fazla, tümce bağlamı içerisinde verilen deyimleri ise tümce bağlamı olmadan verilen deyimlere göre daha fazla hatırladıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalışkan (2009; 2013) yaptığı çalışmada Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda deyim öğretimi yapılan öğrencilerin deyimleri klasik yöntemle eğitim alan öğrencilere göre daha iyi hatırladığı, yakın anlamlı deyimleri daha iyi ayırt ettiği ve daha çok deyim öğrendiği sonuçlarına ulaşmıştır. Gürcü (2011) Fransızca ve Türkçede birçok bakımdan benzerlik ve farklılık gösteren fizyonomi deyimlerini incelediği çalışmasında iki dilde de ortak olan en fazla göz ve kulak ile ilgili deyimlerin olduğu, burun ile ilgili ortak deyimlerin ise daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tozoğlu (2009) da ilköğretim okulları için tavsiye edilen 100 temel eserden dokuz yerli romanda kullanılan deyim ve atasözlerini incelediği çalışmasında Bitmeyen Gece, Osmancık, Miskinler Tekkesi, Hep O Şarkı gibi eserlerin kullanılan deyimler bakımından zengin olduğunu tespit etmiştir. Bu eserlerin o dikkatle ele alınıp Türkçe öğretim çalışmalarında kullanılması sağlanabilir. Dolayısıyla yabancılara deyim öğretimi çalışmalarında deyimler farklı cümleler içerisinde verilince hem deyim anlamı bağlamdan hareketle kavranacak hem de deyim cümle içerisinde kullanımı daha rahat kavranabilecektir. Ayrıca Örgü (2003)'nin ilköğretim Türkçe ders kitaplarında geçen anlamı bilinmeyen deyimlerin öğrencinin sözcük dağarcığına uygun olmasının yanı sıra, diğer metinlerde tekrar geçmesine dikkat edilmesi önerisi yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında/setlerinde de dikkate alınmalıdır. İşeri (2010) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin deyim bilgisinin zayıf olduğu ve deyimleri tahmin etme yeterliklerinin de düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Onan ve Baş (2009) Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında yaptıkları incelemede öğrencilerin deyimleri en çok tartışmacı anlatım tarzında, en az ise betimleyici anlatım tarzında tercih ettikleri tespitinde bulunmuştur. Burada dikkat çeken unsur ilköğretim okullarında Türkçe öğretecek öğretmenlerin yetiştirildiği bölüm öğrencilerinin deyim bilgisi bakımından

zayıf olmalarıdır. Kendi bilgi düzeyleri yeterli olmayan öğretmenlerin öğrencilerine de dilin önemli bir hazinesi konumunda olan deyimleri aktaramayacağı bilinmelidir. Fakat Göçer (2012) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin deyim tamamlama, oluşturulan metinlerde verilen deyimleri kullanma durumlarını normal seviyenin üzerinde nitelemiştir. Buradan sadece bir üniversitenin Türkçe öğretmen adaylarından yola çıkıp “Türkçe öğretmenlerinin de deyim bilgisi zayıftır.” genellemesini yapmak mümkün değildir. Deyimlerle ilgili uygulamalı çalışmaların yanı sıra dil bilimsel ve etimolojik çalışmalara da rastlanmaktadır. Çolak (2010) yerle ilgili atasözleri ve deyimlerin mitolojik bağlantısını incelediği araştırmasında yerle ilgili anlatım kalıplarının tamamının olumsuz anlam taşımasının sebebinin Türk mitolojisindeki yeraltıyla ilgili anlatılar olduğunu belirtmiştir. Akkök (2009) İngilizce deyimlerin öğretiminde dil bilim temelli öğretim süreci seçeneği oluşturmuş ve sürecin etkisini sınamıştır. Çalışmanın sonunda öğretim sürecinin olumlu öğrenme davranışları oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde genellikle tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilgili çalışmaların fen alanında yoğunlaştığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ise genel olarak bazı yöntemlerle ilgili çalışmalar olduğu, fakat uzun soluklu uygulamaya dayalı çalışmaların ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca deyim öğretimiyle ilgili çalışmaların ise çok sınırlı veya yöntem uygulanmadan yapılmış, öneri mahiyetinde kaldığı görülmüştür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde en büyük problem hangi yöntemin nerede, nasıl, ne süreyle kullanılacağına tam olarak belirtilmemiş olmasıdır. Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çağdaş öğretim tekniklerinin bilinip kullanılması kadar tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin derslerde kullanılarak gerçek öğrenci başarısını yansıtan değerlendirme çalışmalarının yapılması ve deyimlerin öğretilmesinde uygulanabilecek alternatif tekniklerin tanınması bu alanın öğretim programlarına uygulama aşamasında çok önemli katkılar sağlayacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case studies) ya da diğer bir adıyla örnek olay çalışmasıyla yapılmıştır. Durum çalışmalarında veri toplama, problem ve duruma bağlı olarak geniş ve çeşitlidir. Aslında araştırmacı derinlemesine bir anlama sağlamak için ne bilgi gerekiyorsa toplama ihtiyacı duyar. Tipik olarak durum çalışmalarında veri toplamak için birden fazla yöntem kullanılır (McMillian ve Schumacher, 2010, s. 345-346). Örnek olay, bir veya az sayıda birbiriyle ilgili denek üzerinde yapılan ayrıntılı çalışma şeklinde tanımlanabilir. Yapılan derinlemesine sorgulama ile bir kişi, grup veya kurum hakkında ayrıntılı veriler elde edilir. Böylece üzerinde çalışılan deneğin hâlihazırdaki durumunu izah eden faktörler ve bu faktörler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılır. Bu şekilde araştırmaya konu olan deneğe ilişkin “ne, niçin ve nasıl” sorularına cevap alınmış olur (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010, s. 66-67) . Durum çalışması, farklı disiplinlerde farklı şeyleri ifade etmek için kullanılır. Nitel araştırmada durum çalışması, bir olayın yoğun şekilde çalışılmasıyla ilgilidir (Glesne, 2013, s. 30).

Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013, s. 40). Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etmenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 77).

Creswell (2007)’e göre durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlı bir veya birden çok sistemi birden çok veri toplama aracıyla (gözlem, görüşme, görsel-

işitsel materyal, doküman ve rapor) detaylı bir şekilde incelediği, durumların ve durum tabanlı temaların tanımlandığı nitel bir yaklaşımdır.

Örnek olay taramaları, büyük ölçüde nitelik araştırmalarıdır. Çoğu zaman istatistiksel çözümlemelere olanak vermez. Bu nedenle, verileri yorumlama güçlüğü daha fazladır. Yeterli kanıt elde etmeden, acele yorumlara gitmemek gerekir (Karasar, 1998, s. 87).

Merriam (1998) durum çalışmalarını disiplin yönelimli, genel amaçlı ve çoklu durum çalışmaları olmak üzere üç sınıfta incelemiştir.

Disiplin yönelimli (Disciplinary Orientation): Araştırmanın belli alanları durum çalışmalarını özel amaçlar için kullanır. Hukuk, tıp, psikoloji ve sosyal çalışma alanlarında disiplin yönelimli çalışmalar kullanılır. Siyaset bilimi, işletme, gazetecilik, ekonomi ve hükûmet politika belirlerken durum çalışmalarını yararlı bulmuştur. Eğitimde durum çalışmaları, öğrencilerin bireysel öğrenme sorunlarının teşhisine odaklanabilir. Daha genel olarak eğitimde durum çalışması, uygulamada özel konular ve problemlerin tespit ve izah edilmesinde yapılır. Eğitimde araştırmacılar genellikle antropoloji, tarih ve sosyolojiden hem teorik bir yapı oluşturmada hem de veri toplama ve analiz tekniklerinde yararlanırlar (Merriam, 1998, s. 34).

Genel amaçlı (Overall Intent): Nitel durum çalışmaları, disiplin yönelimli çalışmalara bakılmaksızın araştırmanın genel amacı ile tanımlanabilir. Büyük ölçüde açıklama, yorumlama, teori oluşturma ve bir programın değeri hakkında yargıda bulunmak için genel amaçlı durum çalışmaları kullanılır. Eğitimde, betimsel durum çalışması (descriptive case study) araştırmanın alt boyutlarındaki olguları ele alarak ayrıntılı betimlemeler sunar. Yorumlayıcı durum çalışmaları (interpretive case study) zengin bir içerik ve yoğun bir betimleme sunar. Değerlendirici durum çalışmaları (evaluative case study), betimleme, açıklama ve yargılama içerir (Merriam, 1998, s. 38-39).

Çoklu Durum Çalışmaları (Multiple case studies): Araştırmacıların birden fazla durum kullanarak yürüttükleri bir çalışmayı betimlemek için birkaç terim kullanılabilir. Bunlar yaygın olarak toplu durum çalışmaları, çapraz durum, çoklu durum veya çoklu alan çalışmaları ya da karşılaştırmalı durum çalışmaları olarak adlandırılır. Bu tip çalışmalar çeşitli durumlarda veri toplama ve analiz etmeyi içerir ve

tek vaka çalışmasından içine yerleştirilmiş alt birimlerin ya da alt durumların bulunmasıyla ayırt edilebilir (bir okuldaki öğrenciler gibi) (Merriam, 1998, s. 40).

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39). Nitel araştırmacılar, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmek isterler (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 254). Bu çalışmada da deyimlerin öğretiminde kullanılan yöntemler, yapılan etkinlikler ve öğrenci görüşmeleriyle derinlemesine bir sorgulama yapıldığından ve öğretim sürecine ilişkin etmenler bütüncül bir şekilde ele alındığından araştırma durum çalışması tanımlamalarıyla örtüşmektedir.

Tablo 3.1.

Nitel Araştırmanın Özellikleri

Özellikler	Açıklamalar
Doğal ortam	Olguların, olayların ya da davranışların gerçekleştiği doğal ortamda çalışılır.
Doğrudan veri toplama	Araştırmacı verilere doğrudan kaynağından ulaşılır.
Zengin betimlemelerin yapılması	Bağlam ve olguların derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak detaylı betimlemeler yapılır.
Sürece yönelik	Olgular ve davranışların nasıl ve neden gerçekleştiğine odaklanır.
Tümevarımcı veri analizi	Sentezlenerek elde edilen bilgilerden yola çıkarak ikna edici genellemeler yapılır.
Katılımcının bakış açısı (Araştırmacının katılımcı rolü)	Katılımcının anlamasına ve anlamlandırmasına odaklanır.
Araştırma desenlerinde esneklik	Araştırma deseni, çalışmanın gerçekleştiği duruma göre gelişir ve değişir.

Kaynak: Büyüköztürk vd., 2011, s. 255.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın verileri Yemen Sana'a Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Tercüme Bölümünde Türkçe öğrenen 20 öğrenciden toplanmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin çalışma grubu olarak seçilmesi bu öğrencilerin dil becerilerinin çalışmanın yürütülmesinde en uygun grup olmasındandır. Çalışma grubuna ait bazı bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.2.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Kaç yıldır Türkçe öğreniyorsunuz?	Türkiye'ye gittiniz mi?	Türkiye'ye gittiyse ne kadar süre kaldınız?	Türkiye'ye hangi amaçla gittiniz?
Ö ₁	K	4	Hayır	-	-
Ö ₂	K	4	Hayır	-	-
Ö ₃	K	4	Hayır	-	-
Ö ₄	K	4	Hayır	-	-
Ö ₅	K	4	Hayır	-	-
Ö ₆	K	4	Hayır	-	-
Ö ₇	E	4	Evet	2.5 ay	Türkçe kursu, Gezi
Ö ₈	E	4	Hayır	-	-
Ö ₉	E	4	Evet	2 ay	Türkçe kursu
Ö ₁₀	E	4	Evet	21 gün	Gezi
Ö ₁₁	E	4	Evet	2 ay	Türkçe kursu
Ö ₁₂	E	4	Evet	2 ay	Gezi
Ö ₁₃	E	4	Evet	2 ay	Türkçe kursu
Ö ₁₄	E	4	Evet	3 ay	Türkçe kursu
Ö ₁₅	E	4	Evet	20 gün	Türkçe kursu
Ö ₁₆	K	4	Evet	5 ay	Türkçe kursu
Ö ₁₇	K	4	Hayır	-	-
Ö ₁₈	K	4	Hayır	-	-
Ö ₁₉	K	4	Hayır	-	-
Ö ₂₀	E	4	Hayır	-	-

Tabloda öğrenci isimlerine yer verilmemiş, bunun yerine her bir öğrenci Ö₁, Ö₂, Ö₃ vb. kodlarla gösterilmiş ve öğrencilerin kaç yıldır Türkçe öğrendikleri, Türkiye'ye daha önce gidip gitmedikleri, eğer gittilerse ne kadar süreyle kaldıkları ve Türkiye'ye hangi amaçla gittikleri bilgilerine yer verilmiştir. Tabloya göre çalışma grubunu 10'u kız ve 10'u erkek olmak üzere toplam 20 Türkçe öğrenen öğrenci oluşturmaktadır. 10

erkek öğrenciden sadece birisi Türkiye'ye hiç gitmemiş diğer 9 erkek öğrenci Türkçe kursu veya gezi amaçlı Türkiye'de ortalama olarak 2 ay süreyle bulunmuşlardır. Kız öğrencilerden sadece birisi 5 ay süreyle Türkçe kursu amacıyla Türkiye'de bulunduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin hepsi 4 yıldır Türkçe öğrenmektedirler. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerden gönüllülük esasına göre seçilen on biriyle görüşme yapılmış, kız öğrencilerin istekleri doğrultusunda görüşmelerde sadece ses kaydı yapılmış, erkek öğrencilerle yapılan görüşmelerin ise hem ses kaydı hem de görüntülü kaydı yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma öncesinde uygun yöntemin seçilebilmesi için gerekli alan yazın araştırması yapılmış ve konuyla ilgili uzmanların görüşleri alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama için gözlem, görüşme, anket, belge incelemeleri, görsel ve işitsel materyallerin kullanımı olmak üzere beş önemli yöntem vardır (McMillian ve Schumacher, 2010, s. 343). Veri toplama aracı olarak, bireysel görüşme (mülakat) formları, alanyazından alınan proje, ürün dosyası, öz değerlendirme formları (MEB, 2006a) ve süreçte uygulanan alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinden (tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, portfolyo, proje, performans değerlendirme, kavram haritası, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme) elde edilen dokümanlar kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen deyim bilgi düzeyini ölçme amaçlı test çalışmanın başında öğrencilerin deyimler hakkındaki bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla öğrencilere uygulanmıştır. Bu test 13 çoktan seçmeli soru, 8 tane karışık olarak anlamlarıyla birlikte verilen deyimlerin eşleştirilmesine dayalı soru, 5 tane deyimın anlamının ve deyimlerle ilgili cümle kurmanın istenildiği sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca araştırmanın sonunda, öğrencilere araştırmanın başında uygulanan test tekrar uygulanarak aradaki fark betimsel olarak irdelenmiştir.

3.3.1. Öğrenci Görüşme Formu

Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,

2011, s. 161). Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen durumların anlaşılması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 120). Bu çalışmada, deyimlerin öğretim süreci, süreçte uygulanan yöntemler, süreçte karşılaşılan sorunlar ve önerilere yönelik verilerin sağlanması amacıyla öğrenciler için hazırlanan “Yarı yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek.2). Merriam (2013)’a göre yarı yapılandırılmış görüşmede kılavuz, yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içerir, sorular esnektir, genellikle her katılımcıdan spesifik veriler toplanır, görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorular veya sorunlardan oluşur, önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunu hazırlamak için ilk olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Tespit edilen ilgili çalışmaların incelenmesi neticesinde çalışma konusuyla ilgili görüşme soruları belirlenmiştir. Görüşme soruları alan uzmanı beş kişiyle müzakere edilmiş ve görüşme formunun taslağı oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra bir araştırma görevlisi ve yabancılara Türkçe öğreten iki Türkçe öğretmenin görüşme formu hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çalışan bir araştırma görevlisiyle de telefonla görüşülüp fikirleri alınmıştır. Gerek telefonla görüşülen araştırma görevlisi gerekse Türkçe öğretmenleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine tecrübe sahibi olmaları ve bu yönde çalışmalarının olması bakımından çalışma konusunda yetkin kişilerdir. Forma son şeklini vermek üzere Türk Dili ve Tercüme Bölümü son sınıfta eğitim gören Türkçe dil yeterliliği akranlarına göre daha iyi seviyede olan bir öğrenciyle de pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin neticesinde formda tespit edilen hatalar düzeltilmiş, eksikler giderilmiş ve anlaşılması zor söyleyişler daha da basit hâle getirilerek forma son şekli verilmiştir.

Öğrenci görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmacının görüşmeyi hangi amaçla yaptığına ilişkin bilgilendirici mahiyette kısa bir sunum yer almaktadır. Araştırmacı öğrenciler tarafından bilindiği için bir daha araştırmacıya ait bilgilerin sunumuna yer verilmemiştir. İkinci bölümde görüşme soruları yer almaktadır. Görüşme soruları 12 açık uçlu ana sorudan ve bunları tamamlayan, boyutlandıran alt sorulardan oluşmaktadır. İlk üç soru öğretim süreci ve deyimler, 4. soru soru tipleri, 5,

6. 7. soru grup çalışması, öz ve akran değerlendirme, 8. soru görüşmeler, 9. soru kavram haritaları, 10. soru ödevler, 11. soru portfolyo ve 12. soru da deyim albümü hakkındadır.

3.3.2. Deyim Testi

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Deyim Testi” (Ek.1) ile araştırmanın yapıldığı çalışma grubunun deyimler hakkındaki genel bilgi düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Test iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrenci bilgi formuna ayrılmıştır. Burada ad, soyad, kaç yıldır Türkçe öğrendikleri, Türkiye’ye gidip gitmedikleri ve gittilerse ne kadar süreyle ve ne amaçla gidildiğine ilişkin sorular vardır. İkinci bölüm ise deyimlerle ilgili soruların olduğu bölümdür. İlk 13 soru dörder seçenekli (a, b, c, d) çoktan seçmeli test sorularıdır. 14. soruda ise sekiz deyim anlamaları karışık bir biçimde verilmiş ve bunların eşleştirilmesi istenmiştir. 15. soruda da beş deyim verilmiş ve deyimlerin anlamıyla ilgili bildikleri ne varsa yazmaları istenmiştir. Çalışmanın başında uygulanan test, çalışmanın sonunda da uygulanmış ve ikisi arasındaki farka bakılmıştır.

3.3.3. Alternatif Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri

Araştırma verilerinin toplanmasında ve araştırmanın yürütülmesi sürecinde hem öğretim yöntemi hem de ölçme değerlendirme yöntemi olarak kullanılan tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi, portfolyo, proje görevi, performans görevi ve kavram haritasından da faydalanılmıştır. Öncelikle yöntemler öğrencilere tanıtılmış ve daha sonra bunlarla ilgili örnek etkinlikler sunulmuştur.

Kavram Haritası

Öğretim sürecinin hemen her aşamasında kavram haritaları kullanılabilir. Öğretim sürecinin başında konuya hazırlayıcı bilgilerin sunumunda, ilerleyen süreçte bilgilerin sistemli bir biçimde öğrenilmesinde/öğretilmesinde ya da konunun sonunda değerlendirme aracı olarak farklı şekillerde tasarlanabilen kavram haritalarından yararlanılabilir. Aşağıda öğretim sürecinin başında öğrencilere “iğne ile kuyu kazmak” deyiimiyle ilgili tasarlanmış kavram haritasına yer verilmiştir.

"İĞNE İLE KUYU KAZMAK" DEYİMİYLE İLGİLİ KAVRAM HARİTASI

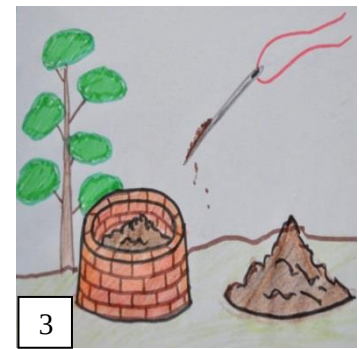
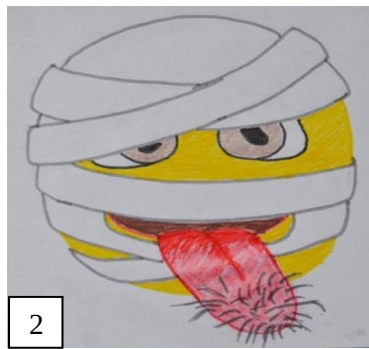
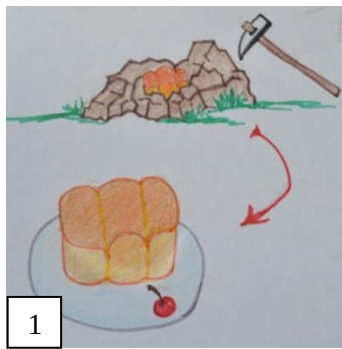


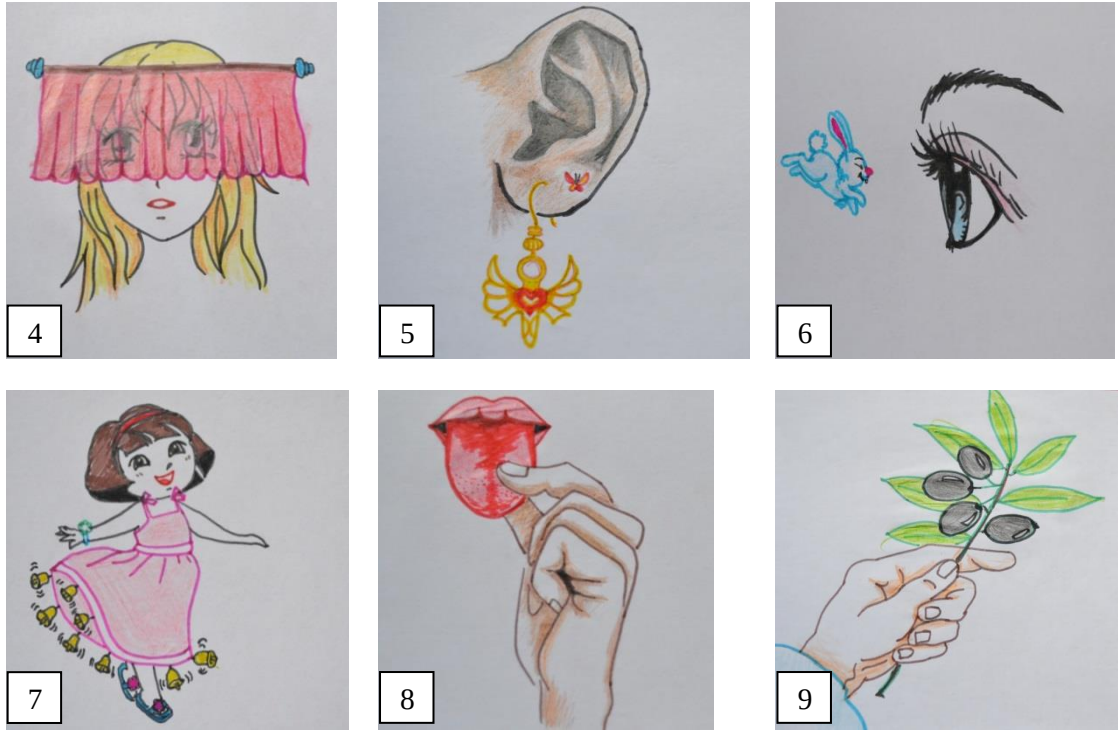
Şekil 3.1. Kavram haritası örneği-1

Kavram haritasından öğretim yöntemi olarak yararlanıldığı için öncelikle yöntem tanıtılmıştır. Daha sonra öğrencilerden verilen deyimlerle ilgili kavram haritaları tasarlamaları istenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları kavram haritaları özgünlük, kavram yoğunluğu, kavramların seçimi ve kavram haritasının zorluk derecesi ölçütleri doğrultusunda değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış grid tekniğinde öğrenci seviyesi dikkate alınmalıdır. Bu teknik iyi planlanırsa hem bir öğretim hem de ölçme değerlendirme materyali olarak kullanılabilir.





Yukarıdaki resimler size hangi deyimleri çağırıştırıyor? Aşağıya yazınız.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.

Şekil 3.2. Yapılandırılmış Grid Tekniğine Örnek: Deyimleri Tahmin Etme¹

Yapılandırılmış grid testinde dokuz farklı deyim temsili eden resimler yardımıyla deyimlerin tahmin edilmesi amaçlanmıştır. Resimlerin karşılığı “ekmeğini taştan çıkarmak, dilinde tüy bitmek, iğne ile kuyu kazmak, gözüne perde inmek,

¹ Yapılandırılmış gridin resimleri, araştırmacı tarafından yönlendirilen üçüncü sınıf öğrencilerinden birine çizdirilmiştir.

kulağına küpe olmak, gözüne girmek, etekleri zil çalmak, dili tutulmak, zeytin dalı uzatmak” deyimleridir. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda değerlendirme yapılmıştır.

Kelime İlişkilendirme

Kelime ilişkilendirme testinin ilk sayfasında uygulama yönergesi, ikinci sayfasında da bir örnek yer alır. Araştırmada kullanılan kelime ilişkilendirme testi aşağıda verilmiştir:

Sevgili öğrenciler,

Bu etkinliğin amacı size verilen deyimle ilgili anahtar kelime ve kelime gruplarını bulmaya çalışmaktır. İlk sayfadaki örneği inceleyip sonraki sayfada verilen anahtar kavramı okuyup aklınıza gelen ilk kelimeyi en kısa sürede anahtar kelimenin hemen karşısındaki boşluğa yazınız. Diğer boşluklara da aklınıza gelen kelimeleri yazınız. Size verilen süreye riayet ederek etkinliği mümkün olduğunca hızlı bir şekilde tamamlayınız.

Tepesi atmak

Tepesi atmak

.....

Tepesi atmak

.....

Tepesi atmak

.....

Tepesi atmak

.....

Tepesi atmak

.....

Örnek cümle:

Pişmiş aşı su katmak

Pişmiş aşı su katmak

.....

Pişmiş aşı su katmak

.....

Pişmiş aşı su katmak

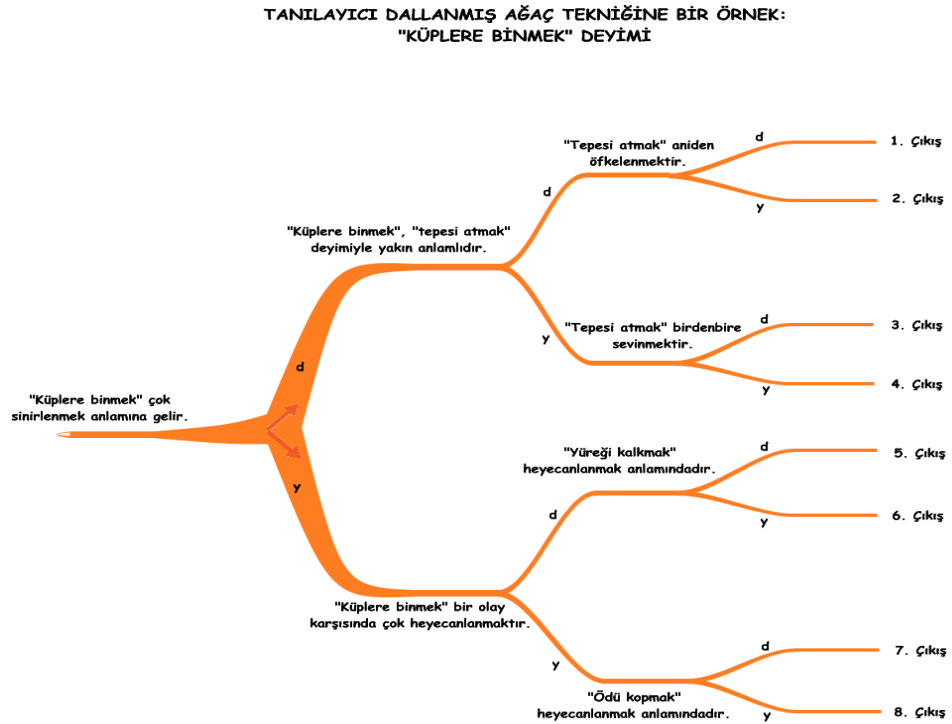
.....

Pişmiş aşı su katmak	
Pişmiş aşı su katmak	
Örnek cümle:	

Şekil 3.3. Kelime ilişkilendirme testi

Kelime ilişkilendirme testinde öğrencilerden “pişmiş aşı su katmak” deyiimiyle ilgili zihinlerinde canlanan kavramları yazmaları istenmiştir. İlk olarak yazılan kavramların verilen deyimle ilgili olup olmamasına göre her bir doğru kavram bir puanla değerlendirilmiştir. Daha sonra yazılan kavramların frekansları tespit edilmiş ve yazılan örnek cümleler cümlelerin öğeleri, dil bilgisi, anlam, özgünlük, imla ve noktalama bakımından rubrik yardımıyla değerlendirilmiştir. Cümlelerin değerlendirilmesinde kullanılan rubrikten alınabilecek en yüksek puan 10, en düşük puan ise 0 (sıfır)’dır.

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç



Şekil 3.4. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğine Örnek

Bu yöntem de değerlendirme aracından çok öğretim yöntemi olarak kullanılmıştır. İlk olarak öğrencilere “küplere binmek” deyimiyle ilgili bir örnek sunulmuş ve bu yöntemin mantığı anlatılmıştır. Daha sonra öğrencilere verilen deyimlerle ilgili tasarladıkları tanılayıcı ağaç örnekleri şekil ve anlam ilişkileri bakımından değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler nitel araştırma desenin betimsel ve içerik analizi tekniklerine göre analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde veriler görüşülenden elde edildiği şekilde değiştirilmeden alıntılar şeklinde okuyucuya aktarılır. Farklı kişilerin aynı soru hakkındaki farklı düşüncelerinin görüşülenlerden elde edildiği tarzda aktarılması esastır (Demir, 2009, s. 313).

Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da

ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 227).

Toplanan verilerin analizinin güvenilir bir şekilde yapılabilmesi için veri toplama sürecinde öğrencilerin uygun gördükleri yerlerde görüntülü kayıt yapılmış aksi durumlarda sadece ses kaydı yapılmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmada en kullanışlı yöntem üye kontrolüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 265). Nitel araştırmacı, araştırma sonucunda ulaştığı yorumları, araştırmasına dâhil ettiği katılımcılarla sorgulayabilir. Yapılacak bu tarz bir çalışma elde edilen yorumlar için geri bildirimler sağlar (Glesne ve Peshkin, 1992; Akt. Yıldırım, 2010). Çalışma grubunu Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler oluşturduğundan bulguların yorumlanmasında yanlış anlamaların önüne geçmek maksadıyla adına üye kontrolü, katılımcı doğrulaması ya da katılımcı teyidi denilen bu yöntem kullanılarak çalışma grubundan rastgele seçilen üç öğrenciye görüşmelerden elde edilen bulgularla ilgili düşünceleri sorulmuştur. Katılımcı doğrulaması, verilerin sağlandığı ya da mülakat yapılan kişilerden bazılarına ulaşılmasını ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında onlardan geri bildirim istenmesidir (Merriam, 2013, s. 207). Bu sayede araştırmacının muhtemel yanlış anlama ve yorumlamalarının önüne geçilmeye çalışılmıştır. En sonunda görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve bunların alan uzmanları tarafından da incelenmesi sağlanmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirliği sağlamak açısından transkripte edilmiş metinlerin bir uzman tarafından tekrar analiz edilmesi sağlanmıştır. Bu sonuçlar araştırmacının elde ettiği sonuçlarla mukayese edilmiştir. Mukayese neticesinde büyük oranda benzer kodların oluşturulmuş olduğu tespitinden sonra birkaç analiz farklılığı da yeniden ele alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Nihai olarak gerekli kodlamalarla birlikte elde edilen bulgular frekans değerleriyle sayısallaştırılmıştır. Araştırma sürecinde uygulanan her bir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yönteminin özüne ve amacına uygun olarak farklı değerlendirme ölçütleri oluşturulmuştur. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğine ait bulgular şekil ve anlam ilişkisi başlıkları altında değerlendirilip yorumlanmıştır. Yapılandırılmış grid yöntemine ilişkin bulgular doğru ve yanlış sayısı bakımından değerlendirilmiş ve yanlış, eksik tahmin edilen deyimler verilerek yorumlanmıştır. Kelime ilişkilendirme testinde de yazılan kelimelerin frekansları tespit edilmiştir. Ayrıca testte verilen deyimle ilgili yazılan örnek cümleler de analitik rubrikle

puanlanmıştır. Öğrenci ürün dosyaları belli ölçütler doğrultusunda “evet, kısmen, hayır” yeterlilikleriyle oluşturulmuş form yardımıyla değerlendirilmiştir. Performans değerlendirmede de belli ölçütler doğrultusunda hazırlanan dereceli, kavram haritalarının değerlendirilmesinde ise analitik rubrik kullanılmıştır. Projelerin değerlendirilmesinde proje değerlendirme formundan yararlanılmış ve kazanım maddelerine ait aritmetik ortalamalar da verilmiştir. Grup değerlendirmede, grup öz değerlendirme formundan yararlanılmıştır. Grup üyelerinin ortaklaşa cevapladıkları sorulara ait bulgular da tablolar hâlinde verilerek yorumlanmıştır.

3.5. Uygulama

Araştırmanın başında öğrencilere uygulanan testle durum tespiti yapılmış ve araştırmanın boyutları bu doğrultuda düzenlenmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin dikkatini çekmek için Türkçe deyimlerden bazılarının hikâyelerini (Pala, 2013) sınıfta anlatmış ve ilgili deyimlerin karikatürlerinden de yararlanmıştır. Öğrencilerin anlamada güçlük çektikleri, cümle içerisinde kullanmada sıkıntı yaşadıklarını belirttikleri deyimlere karşı oluşturulan önyargı kırılmaya çalışılmıştır. Araştırma on hafta sürmüştür.

Araştırmanın yapıldığı bölüm Türk dili ve tercüme bölümü olduğu için bölümde beş Türk öğrenci de vardır; ama Türk öğrenciler bu çalışmaya katılmamışlardır. Araştırmacı farklı kaynakları tarayarak en çok kullanılan, en sık rastlanılan deyimleri alternatif ölçme yaklaşımlarını kullanarak öğrencilere kavratmaya çalışmıştır. Bu maksatla ilk olarak öğrenciler ürün dosyası (portfolyo) tutmaları noktasında güdülenmişlerdir. Ürün dosyasının önemi, ne olduğu, içinde bulunması gerekenler öğrencilere anlatılmıştır. Daha sonra öğretilmesi amaçlanan deyimler kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç², yapılandırılmış grid ve kelime ilişkilendirme testleriyle çalışma grubuna sunulmuştur. Araştırmacı bu amaçla farklı etkinlikler hazırlayarak sınıfla paylaşmış, öğrencilerin deyimleri ezberleyerek değil de cümle içinde, deyimlerin anlamlarını da anlayarak öğrenmeleri yöntemini denemiştir.

Araştırmacının sunumlarından sonra her bir öğrenciden orijinal etkinlikler tasarımları istenmiştir. Performans görevi olarak öğrencilerden öğrendikleri deyimlerden birini seçerek hikâye yazmaları, dört haftalık bir süre verilerek öğrencilerin

² Kavram haritası ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerine ait örnekler Inspiration 9 IE programı deneme sürümü yardımıyla çizilmiştir.

deyim albümü hazırlamaları sağlanmıştır. Deyim albümleri açıklanan deyimle ilgili bir resme ya da fotoğrafa yer vererek örnek cümleler yazılarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları ödevler araştırmacı tarafından incelenip değerlendirildikten sonra öğrencilere dönütler verilmiştir.

Çalışmanın sonlarına doğru öğrencilerden çalışma süresince yaşadıklarından yola çıkarak öz değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Daha sonra arkadaşlarını ve en son olarak kendi gruplarını değerlendirmeleri istenmiştir. Gruplar oluşturulurken deyim testi sonuçları göz önünde bulundurulmuş ve başarılı öğrencilerin bir grupta toplanmalarının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğrenci istekleri de dikkate alınarak yirmi öğrenci dörderli beş gruba dengeli bir biçimde dağıtılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı çalışma süresince edindiği izlenimleri not etmiş, bazı gözlemlerde bulunmuştur. Çalışmanın nihayetinde görüşme yapmayı kabul eden on bir öğrenciyle çalışma genel olarak değerlendirilmiştir. Bunun için erkeklerle yapılan görüşmeler video kayıt cihazına, araştırmanın yapıldığı ülkenin toplumsal yapısı ve katılımcıların isteklerinden dolayı kızlarla yapılan görüşmeler ise ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Uygulama sürecine ait çalışma planı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.3.
Uygulama Süreci

Süreç	Etkinlik	Süreçte yapılanlar
1. Hafta	Deyim Testi	Testin uygulanması, değerlendirilmesi ve süreç hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi
2. Hafta	Portfolyo Yapılandırılmış grid	Öğrencilere portfolyo hakkında bilgi verilmiş ve portfolyo tutmaları noktasında öğrenciler güdülenmiştir. Öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanmış yapılandırılmış grid uygulanmış ve değerlendirilmiştir.
3. Hafta	Kavram haritası	Araştırmacı tarafından deyimlerle ilgili örnek kavram haritaları hazırlanmış, öğrencilerin de özgün örnekler sunmaları sağlanmıştır.
4. Hafta	Proje Performans	Öğrencilerden proje ödevi olarak deyim albümü hazırlamaları istenmiş, ödevlerin değerlendirilme kriterleri hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Öğrencilerden yaşadıkları bir olaydan hareketle deyim hikâyesi yazmaları istenmiştir.
5. Hafta	Tanılayıcı dallanmış ağaç	Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği tanıtılmış, öğrencilerle bu tekniğe uygun etkinlikler yapılmıştır.
6. Hafta	Kelime ilişkilendirme testi	Kelime ilişkilendirme test tekniği tanıtılmış ve daha sonra uygulamalar yapılmıştır.
7. Hafta	Akran Değerlendirme Grup Değerlendirme	Öğrencilerin arkadaşlarını ve gruplarını değerlendirmeleri sağlanmıştır.
8. Hafta	Öz Değerlendirme Proje ödev teslimi	Öğrencilerden süreç boyunca yaptıklarıyla ilgili kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilere verilen proje ödevleri toplanmıştır.
9. Hafta	Görüşme	Tespit edilen 11 öğrenciyle görüşme yapılmıştır.
10. Hafta	Genel değerlendirme	Sürecin başında uygulanan deyim testi tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Proje ödev puanları açıklanmış ve yapılan görüşmeler transkribize edilerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ilk olarak öğrencilere öğretim sürecinin başında ve sonunda yapılan deyim testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra öğretim süresince uygulanan tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşlerine ve bu yöntemlerle ilgili olarak yapılan etkinliklere ait bulgulara yer verilmiştir. Deyim testi, görüşme ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde edilen veriler üç ana başlık altında toplanmıştır.

İlk ana başlıkta çalışmanın başında ve sonunda öğrencilere uygulanan “Deyim Testi”nden elde edilen verilerin betimsel analizine yer verilmiştir. İkinci ana başlık, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizini içermektedir. Üçüncü ana başlıkta ise öğretim sürecinde yapılan etkinliklerden elde edilen bulgulara ilişkin analizlere yer verilmiştir.

4.1. Deyim Testinden Elde Edilen Bulgular

Bu aşamada araştırmanın başında ve sonunda uygulanan deyim testinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çoktan seçmeli, eşleştirme ve açıklamaya dayalı soruların olduğu test verilerine göre öğrencilerin deyim bilgisi genel itibariyle zayıfa yakın olarak nitelendirilebilir. Araştırmanın başlangıcında uygulanan testin aritmetik ortalaması 26 soru üzerinden 12,8’dir. İlk başta uygulanan teste katılan öğrenci sayısı 16’dır. Testin çoktan seçmeli bölümünde 13 sorudan sadece bir öğrenci 12 soruyu doğru cevaplayabilmiştir. Bu bölümün aritmetik ortalaması 6,75’tir. Testin eşleştirme bölümünde hatası olmayan öğrenci yoktur. Açıklamaya dayalı sorularda öğrencilerin genelinin doğru cevap sayısı 14’tür. Bu bölümde beş soru olduğu düşünülürse 16 öğrencinin vereceği cevap sayısı 80 olacağından doğru cevapların azlığı dikkat çekmektedir.

Tablo 4.1.

Öğrencilerin Uygulamadan Önce ve Sonra Ortalama Kaç Deyim Bildiklerine İlişkin Cevapları

Öğrenci kodları	Uygulamadan önce-sonra
Ö ₂	5-7/40'tan fazla
Ö ₃	2-3/30-40
Ö ₄	15-20/80
Ö ₅	5-6/50'den fazla
Ö ₆	10/40
Ö ₉	20/100
Ö ₁₀	30/70
Ö ₁₂	10-15/50
Ö ₁₄	20/60
Ö ₁₆	9/20-25
Ö ₂₀	15-20/50-60

Tablo 4. 1 incelendiğinde uygulamadan önce her bir öğrencinin bildiğini tahmin ettiği deyim sayısı yaklaşık olarak 14'tür. Uygulama sonrasında bu değer yaklaşık olarak 55'e çıkmıştır. Araştırmanın başında uygulanan testin aritmetik ortalaması 26 soru üzerinden 12,8 iken araştırmanın sonunda uygulanan testten elde edilen bulgulara göre testin aritmetik ortalaması 24,7'dir. Diğer etkinliklerden de elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin uygulamanın başında ve sonunda bildiklerini tahmin ettikleri deyim sayısı verilerle paralellik göstermektedir. Aslında öğrencilerin beyan ettiklerinden daha fazla deyim öğrendikleri de araştırma süresince gözlemlenmiştir. Uygulamanın en başarılı öğrencisi olan dört numaralı öğrenci uygulama sonunda bildiği deyim sayısını seksen olarak belirtmiştir. Araştırma süresince öğrencinin deyimleri çok hızlı kavrayıp öğrendiği ve uygulamalara yansıttığı göz önünde bulundurulursa öğrencinin bildiği deyim sayısının seksenin çok üzerinde olduğu anlaşılabacaktır.

Araştırmanın sonunda tekrar uygulanan “Deyim Testi”nden elde edilen bulgulara göre testin aritmetik ortalaması 24,7'dir. Testin 13 sorudan oluşan çoktan seçmeli bölümünü öğrencilerden 10'u yanlışsız yapmıştır. Öğrencilerden ikisinin dörder, üçünün ikişer, birisinin üç, üçünün de birer yanlış vardır. Son teste bir öğrenci rahatsızlığı sebebiyle katılamamıştır. Testin eşleştirme bölümünde sınava katılmayan öğrenci dışında sadece bir öğrenci iki yanlış yapmıştır. Açıklamaya dayalı soruların olduğu bölümde de bir öğrenci “küplere binmek” deyiminin anlamını yanlış açıklamış,

bir diğer öğrenci de bu deymi boş bırakmıştır. Bu bölüm genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin deyimlerin anlamlarını doğru tahmin edip anlam bakımından doğru cümleler yazabildikleri görülmüştür. Sonuç olarak sürecin sonunda öğrencilerin deyim testinden aldıkları puanlarda gözle görülür olumlu yönde bir değişim görülmektedir. Bu değişimin en önemli sebebi olarak öğretim süreci boyunca uygulanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkisi gösterilebilir.

4.2. Görüşme Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında öğrencilerle deyimlerin öğretim sürecine ilişkin yapılan görüşmelerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Görüşmelerde öğrencilerin öğretim sürecine ve süreçte uygulanan yöntemlere ilişkin görüşlerine ait bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

4.2.1. Öğrencilerin Deyimlerin Öğretim Sürecine İlişkin Genel Görüşleri Nedir?

Bu başlık altında öğrencilerle yapılan görüşmelerin analiz sonuçları yer almaktadır. Görüşme verilerinden elde edilen bulgular incelenerek analiz edilmiş, her bir alt aşamaya ilişkin bulgular tablolastırılarak sunulmuştur. Her bir görüşün hangi öğrenci tarafından ifade edildiği Ö₂, Ö₃ biçiminde gösterilmiştir. Ayrıca her bir görüşün kaç öğrenci tarafından paylaşıldığı ise frekans (f) ile gösterilmiştir.

Tablo 4.2.

Öğrencilerin Deyimlerin Öğretim Sürecine İlişkin Genel Görüşleri

Öğrencilerin öğretim süreci hakkındaki görüşleri	Öğrenci kodları	Frekans
İlk derste zorlandım.	Ö _{2,3,4,5,6,9,10,12,14,16,20}	11
Konu çok zevkliydi.	Ö _{2,3,4,5,6,9,10,14,16,20}	10
Deyimleri günlük hayatta kullanıyorum, kullanabilirim.	Ö _{2,3,4,5,6,9,10,12,14,16,20}	11
Derslerde güzel şeyler hissettim.	Ö ₁₂	1
Derslerde sanki oyun oynuyorduk.	Ö ₄	1

Tablo 4. 2’de öğrencilerin öğretim süreci hakkındaki ve dersler hakkındaki görüşleri belirtilmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerden hepsi ilk derste

zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Buna rağmen sadece bir öğrenci hariç diğerleri konunun çok zevkli olduğunu beyan etmiştir. Yine görüşme yapılan öğrencilerin hepsi deyimleri günlük hayatta kullanabildiklerini ve kullanabileceklerini ifade etmiştir. Bir öğrenci derste güzel şeyler hissettiğini ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci ise öğretim sürecini “Derslerde sanki oyun oynuyorduk.” şeklinde tasvir etmiştir. Öğretim süreci hakkında bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Yani konu çok zevkliydi. Yani beklenmedik bir şekilde anlattığınız için çok zevk alıyorduk. Yani gerçekten her gün sabırsızlıkla bir şekilde bu dersi bekliyorduk. Ders esnasında çok çok zevk alıyorduk. Yani sanki biz bir dersi görmüyorduk sanki biz oyun oynuyorduk. Yani çok güzeldi. Yani çok farklıydı. Keşke bütün dersleri böyle olsaydı (Ö₄).

Öğretmenin çabaları sayesinde konu gayet zevkliydi. Çünkü onlar bize sadece balık vermediniz aynı zamanda balık tutmayı da öğrettiniz (Ö₅).

Deyimler çok zevkliydi. Özellikle sizin jest, mimik, hareketleriyle ondan çok hoşlandık (Ö₁₀).

Evet (deyimleri) günlük hayatta kullanabileceğimi düşünüyorum yani, ciddi bir şekilde kullanmaya başladım arkadaşlarla (Ö₁₂).

Biz zaten arkadaşlarımızla yani bir yol boyunca eve giderken yol boyunca deyimlerle konuşmaya çalışıyorduk yani. Ve bundan çok zevk alıyorduk. Çünkü hepimiz bu dersi gördük ve artık güzel bir şekilde kullanabiliriz. Yani mesela mutlu olduğumuz zaman eteklerimiz zil çalıyor diye söylüyoruz yer yer yani. Hatta hocalarımız efkârlı olduğu zaman ne oldu hocam niye suratınız sirke satıyor, çok güzel yani (Ö₄).

Tablo 4.3.

Öğrencilerin Deyimlerin Öğretim Sürecinde En Çok Hoşlandıkları ve Sıkıcı Buldukları Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin en çok hoşlandıkları etkinlik	Öğrenci kodları	Frekans
Bütün etkinlikler	Ö ₅	1
Kavram haritası	Ö _{2,3,4,5,6,9,10,12,14,16}	10
Deyim albümü/proje ödevi	Ö _{3,4,20}	3
Portfolyo/dosya	Ö _{3,6}	2
Öğrencilerin sıkıcı buldukları etkinlik	Öğrenci kodları	Frekans
Sıkıcı bulduğum etkinlik yok.	Ö _{4,6,9,12,16,20}	6
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Ö _{2,3,5}	3
Deyimleri cümle içinde kullanma	Ö _{10,14}	2

Tablo 4. 3'te öğrencilerin öğretim sürecinde en çok hoşlandıkları ve sıkıcı buldukları etkinliklere ilişkin öğrenci görüşleri belirtilmektedir. Öğrencilerden sadece

birisi bütün etkinliklerden hoşlandığını belirtmiştir. On öğrenci en çok hoşlandıkları etkinliğin kavram haritası olduğunu belirtmiştir. Üç öğrenci proje ödevinden yani deyim albümü hazırlamadan, iki öğrenci de ürün dosyası tutmadan hoşlandıklarını ifade etmiştir. Etkinlikleri sıkıcı bulmayanların sayısı altı olmakla beraber tanılayıcı dallanmış ağaç etkinliğini sıkıcı bulanların sayısı üçtür. Deyimleri cümle içinde kullanma aşamasında sıkıldığını belirten öğrenci sayısı da ikidir. Aşağıda iki öğrencinin etkinlikler hakkındaki görüşleri verilmiştir:

Kavram haritası verdiğiniz zaman hemen deyimleri bize kolaylaştırdınız (Ö₁₂).

En sevdiğim ve en çok hoşuma gidiyor eee kavram haritası ve proje ödevi. Evet çok hoşuma gidiyor, yani proje ödevi resimler (resimler) var, bu şekilde çalıştığımız zaman eee yani bilgiler aklımızda kalıyor. Ve yani bilgiler ne kadar zor olursa olsun kolaylaştırıyor. Ve hemen unutmuyoruz. Çok güzel (Ö₄).

Tablo 4.4.

Öğrencilerin Grup Hâlinde Yapılan Çalışmalara Yönelik Görüşleri

Grup hâlinde çalışmanın faydalı olup olmadığına ilişkin öğrenci görüşleri	Öğrenci kodları	Frekans
Arkadaşların düşüncelerinden yararlanınca daha faydalı oluyor.	Ö _{2,3,5,6,10,12,16}	7
Grup hâlinde çalışmak daha güzel daha faydalı ama ben bireysel çalışmayı tercih ediyorum.	Ö _{10,14}	2
Grupla çalışmak çok güzel	Ö _{2,20}	2
Birbirimizden yararlanıyoruz, yardım ediyoruz, destekliyoruz, cesaretlendiriyoruz.	Ö ₄	1
Grup hâlinde daha iyi öğreniyorum.	Ö ₉	1

Tablo 4. 4'te öğrencilerin grup hâlinde yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri belirtilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu arkadaşlarının düşüncelerinden yararlandıkları zaman grup çalışmasının faydalı olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler genel olarak grup çalışmasını takdir bildiren ifadelerle anlatmıştır. Ayrıca iki öğrenci, grup çalışmasının faydasını bilmelerine rağmen bireysel çalışmayı tercih ettiklerini bildirmiştir.

Tablo 4.5.

Öğrencilerin Kendi Yaptıkları Çalışmaları Değerlendirmenin Nasıl Bir Duygu Olduğuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin kendi yaptıkları çalışmalarına yönelik görüşleri	Kendilerine kaç puan verecekleri	Öğrenci kodları
Cevap yok	85	Ö ₅
Cevap yok	80	Ö _{2,3,6,9,14,16}
Cevap yok	90	Ö ₂₀
Güzel bir soru ama aynı vakitte zor yani çünkü herkes kendini seviyor, sevdiği için çok yani verecek.	80	Ö ₁₂
Kendimizi değerlendirmek zor, hatalarımızı göremiyoruz.	80	Ö ₄
Kendimizi kayırıyoruz.	100	Ö ₁₀

Tablo 4. 5'e göre öğrencilerin çoğunluğu kendi yaptıkları çalışmaları değerlendirmeyeyle ilgili bir görüş beyan etmemiş sadece kendilerini yüz üzerinden kaç puanla değerlendireceklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin kendilerine verdikleri notların aritmetik ortalaması 83'tür. Sadece bir öğrenci kendini 100 tam puanla değerlendirmiştir. Dört numaralı öğrenci uygulamalarda en başarılı öğrenci olmasına rağmen kendini 80 puanla değerlendirmiştir. Bunun sebebini kendisi şöyle ifade etmiştir:

Ben kendimden memnun değilim meselen ben ee kendime yüz versem (verirsem) o kadar kendime ben zulmet (zulm) ediyorum. Çünkü bir daha çalışmayacağım, evde oturacağım. Maalesef biz hatalarımızı göremiyoruz. Evet, başkalarımız (başkaları) hatalarımızı görebilir, bize söyleyebilir (Ö₄).

Tablo 4.6.

Öğrencilerin Kavram Haritalarının Derste Kullanılması Hakkındaki Görüşleri

Kavram haritaları hakkında öğrenci görüşleri	Öğrenci kodları	Frekans
Başka sınavlara çalışırken kullanılabilir.	Ö ₄	1
Bilgilerin ezberlenmesi daha kolay	Ö ₅	1
Anlamayı kolaylaştırır.	Ö ₁₄	1
Çok faydalı bir şey	Ö _{3,6,9,10,16,20}	6
Kavram haritaları her derste kullanılmalıdır.	Ö _{2,10,12}	3
Kavram haritaları çok açık	Ö ₆	1

Tablo 4. 6’da öğrencilerin kavram haritalarının derste kullanılması hakkındaki görüşleri belirtilmiştir. Buna göre kavram haritalarının “çok faydalı bir şey” olduğu, anlamayı, bilgileri ezberlemeyi kolaylaştırdığı, başka sınavlara çalışırken kullanılabileceği ve en önemlisi de bunların her derste kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Kavram haritaları hakkında iki öğrenciye ait görüşler aşağıda verilmiştir:

Ben inşallah sınavlara hazırlık yaptığım zaman bu şekilde çalışacağım (çalışacağım). Çünkü yani tanımlar ya da bilgiler ne kadar uzun olursa olsun ama bu şekilde ee çalıştığım zaman aklımda kalıyor unutmuyacağım (unutmayacağım) yani kolaylık bir şekilde unutmuyacağım (unutmayacağım). Çok güzel yani hatta ben ablalarım gösterdim yani ablam eğitim fakültesinde okuyor, İngilizce bölümünde okuyor, yani öğretmen olarak mezun olacak ve yani bizim (bize) ne verdiniz ona gösterdim çok yani bütün ablalarım hayran kaldılar. Ve onlar inşallah ne dediler ilerde bu şekilde yani öğretmen olursa (olursa/olunca) öğrencilerine öğretecek. Yani var var ama o kadar değil, hatta ablam bana ne dedi yani maşallah öğretmeniniz o kadar profesyonel bir öğretmen (Ö₄).

Kullanmak gerekir çok, çünkü çok faydalıydı, daha önce üçüncü sınıf, ikinci sınıftayken onları öğrenmek gerekiyor. Ama geç olduğu için çok üzgünüz (Ö₁₀).

Tablo 4.7.

Öğrencilerin Ürün Dosyası (Portfolyo) Tutma Hakkındaki Görüşleri

Ürün dosyası hakkında öğrenci görüşleri	Öğrenci kodları	Frekans
Ürün dosyası tutmak faydalı	Ö _{2,3,5,6,9,10,14,16,20}	9
Ana referans kaynağı	Ö ₁₆	1
Konuyu daha iyi kavramaya yardımcı	Ö ₁₄	1
Bütün çalışmalar bir arada, düzenli	Ö _{2,4,6,20}	4
Öğrendiklerimizi unutmuyoruz.	Ö _{10,12}	1
Yaptığımız çalışmalar kaybolmuyor.	Ö ₄	1

Tablo 4. 7’de öğrencilerin ürün dosyası tutma hakkındaki görüşleri belirtilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bunu “faydalı” olarak nitelendirmiştir. Dört öğrenci ürün dosyası sayesinde bütün çalışmaların bir arada olduğunu, iki öğrenci de öğrendiklerini unutmadıklarını ifade etmiştir. Ürün dosyasının ana referans kaynağı olduğu bu sayede yapılan çalışmaların da kaybolmadığı belirtilmiştir. Aşağıda ürün dosyası hakkında öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Mesela bir deyimi unuttuğum zaman hemen dosyaya gidiyorum alıyorum (Ö₁₀).

Ürün dosyası benim için ana referans olacak (Ö₁₆).

Dosya faydalı yani bütün deyimleri bütün kâğıtları öğrendiğim yani bir arada kullandık (Ö₂₀).

İşlediğimiz (derste işlediklerimizi), ödevlerimiz (ödevlerimizi) ee her şey (hiçbir şeyi) yani kaybetmiyoruz (Ö₄).

Önceden bazı kâğıtlarım (kâğıtlarımı) daha fazla arıyorum, arıyordum. Ee şimdi dosya kâğıtlarım (kâğıtlarımı) dosya içinde sakladım (Ö₂).

Tablo 4.8.

Öğrencilerin Proje Ödevi Olarak Hazırladıkları Deyim Albümü Hakkındaki Görüşleri

Deyim albümü hakkında öğrenci görüşleri	Öğrenci kodları	Frekans
Arkadaşlarımla paylaştım, gayet zevkliydi.	Ö _{4,5,10}	3
Albüm çok güzeldi ama hazırlamak zordu.	Ö _{2,3,9,12,16}	5
Hobilerimin farkına vardım.	Ö ₂₀	1
Öğretmen olunca öğrencilerime göstereceğim.	Ö _{12,14}	2
İstediğim şekilde bir albüm yaptım.	Ö ₆	1
Resimleri internetten çıkarmak zor geldi.	Ö ₁₂	1

Tablo 4. 8’de öğrencilerin proje ödevi olarak hazırladıkları deyim albümü hakkındaki görüşleri belirtilmiştir. Beş öğrenci albüm hazırlama etkinliğinin güzel ama zor bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Üç öğrenci de proje ödevini arkadaşlarıyla paylaştıklarını ve bunun gayet zevkli olduğunu belirtmiştir. Sadece bir öğrenci albümü resimleme aşamasında zorlandığını belirtmiştir. İki öğrenci ise öğretmen olunca hazırladıkları deyim albümünü öğrencilerine göstereceklerinden bahsetmiştir. Aşağıda deyim albümü hazırlayan öğrencilerin birkaçına ait görüşler paylaşılmıştır:

Deyim albümü hazırlamak gayet zevkliydi. Çünkü arkadaşlarımla paylaştım (paylaştım) (Ö₅).

Gelecekte öğretmenlik yapacağız, sizin gibi öğrencilerimize inşallah vereceğiz (Ö₁₄).

Saklamaya (saklamayı) çok düşünüyorum, bir de en yani güvenlik (güvenli) yerde çünkü benim için sadece değil belki gelecekte arkadaşlarım için fayda olacak. Eğer bir gün yani Türkçe öğretmeni olsam yani sizin gibi yapmaya çalışacam (çalışacağım) yani (Ö₁₂).

Albüm hazırlamak çok zevkliydi çünkü kendi istediğim şekilde bir albüm yaptım (Ö₆).

4.2.1.1. Öğrencilerin ürün dosyası (portfolyo) hakkındaki öz değerlendirmeleri

Bu başlık altında öğrencilerin ürün dosyası (portfolyo) hakkındaki öz değerlendirmelerine ait görüşleri altı soru maddesi doğrultusunda tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.9.

Öğrencilerin “Neden bu çalışmayı saklıyorum?” Sorusuna Yönelik Cevapları

Öğrenci görüşleri	Öğrenci kodları
Türkçe cümleleri iyi anlamak için	Ö ₁₃
Benim için önemli bir kaynak olduğundan, gelecekte yararlanacağım	Ö ₅
Hatıra olsun, tekrar yapmak, faydalı olduğu için	Ö ₁₄
İleride faydalanacağımı düşündüğüm için	Ö ₁₂
Daha güzel Türkçe konuşmak, deyimlerin kullanımını unutmamak için	Ö ₆
Gelecekte yararlanacağım için	Ö ₄
Deyimler günlük hayatta önemli olduğu için	Ö ₃
Gelecekte bir kaynak olacağı için	Ö ₂
Deyimleri unutmamak ve kaybetmemek için	Ö ₁₀
Tekrar dönüp bakmak ve hatıra	Ö ₁₁

Tablo 4. 9’da öğrencilerin yaptıkları çalışmayı neden sakladıklarına ilişkin görüşleri belirtilmiştir. Öğrenciler genel olarak yaptıkları çalışmadan ileride yararlanmayı düşündüklerinden dolayı bunları sakladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden bazıları öğrendikleri deyimleri unutmamak için bunları saklayacaklarını, iki öğrenci de “hatıra” olması amacıyla yaptıkları çalışmaları saklayacaklarını ifade etmiştir.

Tablo 4.10.

Öğrencilerin “Bu çalışmayı arkadaşlarımla neden paylaşıyorum?” Sorusuna Yönelik Cevapları

Öğrenci görüşleri	Öğrenci kodları
Soyut ve mecazlı cümleleri anlamak için	Ö ₁₆
“İş birliği içinde olanlar, işlerinde başarısızlıkla karşılaşmayacaklar” sözüne inandığım için	Ö ₃
Çalışmanın anlamlarını bilmek için eksikim varsa arkadaşımdan öğrenmek için	Ö ₁₀
Sadece benim bilmemin bencillik olduğunu düşündüğümünden	Ö ₂
Paylaşırken daha çok deyim bulmamız ve anlamlarını daha iyi şekilde öğrenmemiz	Ö ₁₂
Daha yararlı olacak, bilgileri unutmayacağım, birbirimizi destekleyeceğiz.	Ö ₁₄
Konuşma için fayda sağladı.	Ö ₂₀
Bazı çalışmalar başkalarıyla daha kolay olur, daha çok şey öğreniriz.	Ö ₅
Arkadaşlarımla bilgilerinden yararlanmak ve hatalarımızı düzeltmek için	Ö ₉
Yanlışlarımı bilebilmek için	Ö ₁₁

Tablo 4. 10’da öğrencilerin hazırladıkları ürün dosyasını arkadaşlarıyla neden paylaştıklarına ilişkin görüşleri belirtilmiştir. Öğrencilerin bazıları eksiklerini gidermek ve birbirlerinin bilgilerinden faydalanmak amacıyla çalışmalarını arkadaşlarıyla paylaştığını belirtmiştir. Uygulamada başarılı öğrencilerden birisi de sadece kendi bilmesinin bencillik olacağını dolayısıyla çalışmasını arkadaşlarıyla paylaştığını belirtmiştir. Yukarıdaki görüşlerden yola çıkarak öğrencilerin hazırladıkları ürünleri arkadaşlarıyla paylaşmaktan mutluluk duyduklarını, birbirlerine yardım etmek istediklerini ve hazırladıkları bu çalışmaların onlara fayda sağladığını söyleyebiliriz.

Tablo 4.11.

Öğrencilerin “Çalışma sırasında neler öğrendim?” Sorusuna Yönelik Cevapları

Öğrenci görüşleri	Öğrenci kodları
Soru sorup hatalarımı düzeltmeyi, cümleleri doğru şekilde yazmayı, korkumu yenmeyi	Ö ₂₀
Türkçenin zengin bir dil olduğunu, deyimler bakımından Arapçaya çok yakın olduğunu, deyimlerin anlamını araştırıp uygulamayı	Ö ₆
Bir durum karşısında nasıl konuştuğumu (konuşulması gerektiğini)	Ö ₁₀
Bildiğim bazı kelimelerin deyim olduğunu, deyimlerin hayatımı kolaylaştırdığını	Ö ₅
Çok ilginç deyimler ve onu ait resimleri, hangi deyimden hangi durumda kullanılacağını	Ö ₁₄
Yeni bilgiler, teknik, etkinlikler öğrendim, Türkçem gelişti.	Ö ₂
Cümle içerisinde nasıl ve ne zaman kullanıldığını, sözleri nasıl kısalttığını öğrendim.	Ö ₉
Daha fazla malumat öğrendim ve malumatları karıştırmıyorum.	Ö ₄
Vücudumuzun her organıyla ilgili onlarca deyim öğrendim, deyimlerle hikâye yazabiliyorum.	Ö ₁₆
Konuşma becerim daha gelişti.	Ö ₁₂

Tablo 4. 11’de öğrencilerin çalışmalar sırasında neler öğrendiklerine ilişkin görüşleri verilmiştir. Bir öğrencinin belirttiği “Soru sorup hatalarımı düzeltmeyi ve korkumu yenmeyi öğrendim.” ifadesi dikkate değerdir. Derse katılmakta çekingen davranan bu öğrenci farklı etkinliklerle işlenen derslerde anlamadığı hususları sorup derse katılma ve yanlış yapma noktasındaki korkusunu yenmiştir. Buradan hareketle yabancı dil öğretiminde öğreticinin öğrencilerin ilgisini derse çekebilmek, onların önyargılarını kırabilmek ve korkularını yenebilmek adına önlemler alması gerekmektedir. Bir öğrenci de çalışma sırasında Türkçenin zengin bir dil olduğunu, deyimler bakımından Arapçaya çok yakın olduğunu anladığını belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmı da deyimlerin Türkçe dil becerilerini olumlu yönde geliştirdiğinden, öğrendikleri deyimlerle bir durum karşısında kendilerini kolaylıkla nasıl ifade edebileceklerinden bahsetmiştir. Bir öğrenci de yeni teknikler öğrendiğini belirtmiştir.

Tablo 4.12.

Öğrencilerin “Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım?” İfadesine Yönelik Cevapları

Öğrenci görüşleri	Öğrenci kodları
Hocam ve arkadaşlarımla çeşitli cümleler kullanırdım.	Ö ₂
Çalışmaları resim ve örnekler ile beraber yapardım.	Ö ₉
Projektör eşliğinde ve çok pratik yaparak tekrar yapardım.	Ö ₅
Diyalog içinde deyimleri kullanırdım.	Ö ₃
Daha ilgilenirdim, daha önem verirdim ve zaman verirdim.	Ö ₂₀
Kavram haritası daha fazla kullanırdım, gruplarla yarışma yapardım.	Ö ₁₀
Daha modern bir şekilde yapardım.	Ö ₆

Tablo 4. 12’de öğrencilerin bu çalışmayı tekrar yapmaları durumunda nasıl yapacaklarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bir öğrenci pratik yapmanın, uygulamanın önemine vurgu yaparak “Hocam ve arkadaşlarımla çeşitli cümleler kullanırdım.” ifadesine yer vermiştir. Öğrencilerden birisi deyimleri resimlerle beraber yapacağından bahsetmiştir. Muhtemelen bu öğrenci kendilerine sunulan yapılandırılmış grid etkinliğindeki deyim resimlerini örnek almıştır. Bir öğrenci projektör eşliğinde çok pratik yaparak bir diğeri de modern yöntemlerle bu çalışmayı yapacağından bahsetmiştir. Uygulama süresince bazı deyim resimleri, karikatürleri öğrencilere bilgisayar ve projektör vasıtasıyla gösterilmiştir. Bu da yine dil öğretiminde teknolojiyen yararlanmanın olumlu yansımaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir öğrencinin “Deyimleri diyalog içinde kullanırdım.” ifadesi aslında deyimlerin öğrenilirken daha çok günlük yaşamda karşılığının istendiğinin bir göstergesi olabilir. Bir öğrencinin “Kavram haritasını daha fazla kullanırdım.” ifadesi kavram haritalarının dil öğretiminde nasıl kolaylaştırıcı bir rol üstlendiğinin göstergesi olabilir. Yine aynı öğrenci gruplarla yarışma yapmaktan bahsetmiştir. Bu da yapılan grup çalışmalarının verimli geçtiği fikrini doğurmaktadır.

Tablo 4.13.

Öğrencilerin “Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?” Sorusuna Yönelik Cevapları

Öğrenci görüşleri	Öğrenci kodları
Aklımda olan kelimeleri (deyimleri) zorlukla hatırlamak ve cümle içinde kullanmak	Ö ₄
Deyimleri ilk defa gördüğümde farklı bir şekilde anlarım sonra sözlükte anlamlarını bulduğum zaman şaşırıyorum.	Ö ₁₆
Cümlelerin içinde deyimleri kullanmak	Ö _{9,14}
Deyimin gerçek anlam ve mecaz anlamlarını karıştırma	Ö ₂
Bazı bilgileri anlamadığım zaman yanlış bir şekilde kullandım.	Ö _{3,20}
Türkçenin deyimler bakımından o kadar zengin bir dil olduğunu beklemiyordum.	Ö ₅
Deyimleri anlamada ve yazmada	Ö ₁₂

Tablo 4. 13’te öğrencilerin çalışmalarını yaparken beklemedikleri nelerle karşılaştıklarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu deyimleri cümle içinde kullanmakta zorlandıklarını belirtmiştir. “Bazı bilgileri anlamadığım zaman yanlış bir şekilde kullandım.” şeklinde görüş beyan eden iki öğrencinin aslında gerçek ve mecaz anlamları karıştırdığı sonucuna varılabilir. Zaten araştırma sürecinde öğrencilerin en çok problem yaşadıkları nokta da deyimlerdeki örtülü anlamları anlamak olmuştur. Yine bir öğrenci de Türkçenin deyimler bakımından zengin bir dil olduğunu beklemediğini ifade etmiştir. Bu öğrencilerin dördüncü sınıf oldukları düşünülürse öğrencilere Türkçenin zenginliğinin o güne kadar fark ettirilemediği, deyimlerin bu öğrenciler tarafından çok iyi tanınıp bilinmediği sonuçlarına ulaşılabilir.

Tablo 4.14.

Öğrencilerin “Benim için bu çalışmanın anlamı”na Yönelik Görüşleri

Öğrenci görüşleri	Öğrenci kodları
Hayattaki olayları az sözle birçok durumda dile getirebilmek	Ö ₂₀
Geleceğimizde büyük bir yol (büyük bir yeri) olan Türkçeyi güzel ve yeni bir şekilde konuşmak	Ö ₁₄
Büyük bir fayda	Ö ₃
Deyimler çok güzel kullanıldığında Türkçe de güzel konuşulur.	Ö ₆
Bu çalışma çok önemli, faydalı, değerli ve yol gösterici	Ö ₁₆
Günlük hayatımızda kullanabilme	Ö ₁₂
Çok şey öğrenmek için önemli bir çalışma	Ö ₂
Seviyemizi bilmek, görmek	Ö ₁₀
Mecaz ve gerçek anlamın cümle içinde nasıl kullanıldığı	Ö ₉

Tablo 4. 14’te öğrenciler için çalışmanın ne anlam ifade ettiğine yönelik görüşler belirtilmiştir. Genel olarak öğrenciler bu çalışmayı “faydalı” olarak nitelendirmişlerdir. Bazıları için de bu çalışmanın anlamı “Türkçenin güzel konuşulması”dır. Çokça ifade edilen deyimlerin cümle içinde kullanılması mevzusu burada da dile getirilmiştir. Bir öğrencinin çalışmanın anlamına yönelik “seviyemizi bilmek, görmek” sözü de dikkate değerdir. Çalışma grubunun mezun olma aşamasında öğrenciler oldukları düşünüldüğünde bu çalışmanın aynı zamanda öğrenciler açısından bir öz değerlendirme olarak görüldüğü de düşünülebilir.

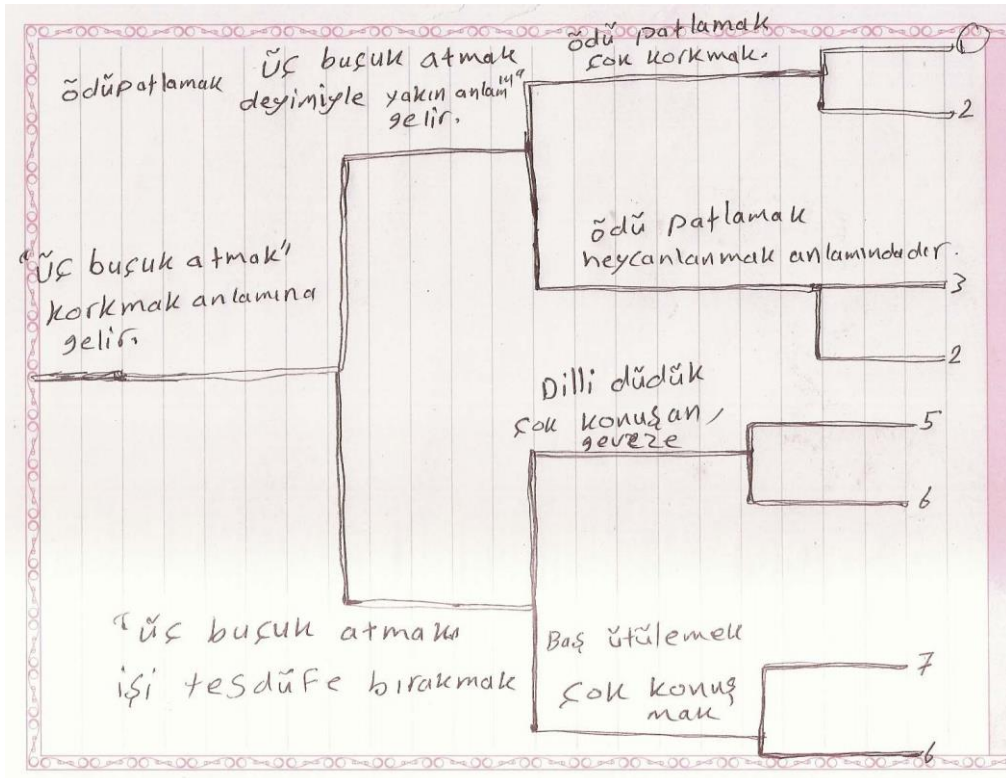
4.3. Öğretim Sürecinde Yapılan Etkinliklerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, öğretim süreci boyunca tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi, ürün dosyası, performans görevi, proje görevi, kavram haritası ve grup değerlendirme vasıtasıyla elde edilen bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.3.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği

İlk olarak öğrencilere tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin şematik yapısı gösterilmiş ve bunun mantığı anlatılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından öğrencilere örnek olması bakımından bilgisayarda tasarlanan “küplere binmek” deyimini ile ilgili tanılayıcı dallanmış ağaç örneği sunulmuştur. Genel olarak öğrenciler bu

etkinliği zor olarak nitelemişlerdir. Çalışma grubunun Türkçe ğrenen yabancı öğrenciler olduğu ve tasarlanan etkinliklerin deyimlerle ilgili olduğu düşünülünce etkinliğin zor olarak nitelendirilme gerekçeleri daha iyi anlaşılacaktır. Ayrıca ğretim sürecinde tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, sadece öğrencilerin hangi deyimini öğrendiğini hangi deyimnin anlamını karıştırdığını tespit etmek ve konuyu daha zevkli hâle getirmek amacıyla değerlendirme aracından çok ğretim yöntemi olarak kullanılmıştır. Aşağıda ğrencilerin kendilerinin tasarladıkları tanılayıcı dallanmış ağaç örnekleri sunulmuştur:



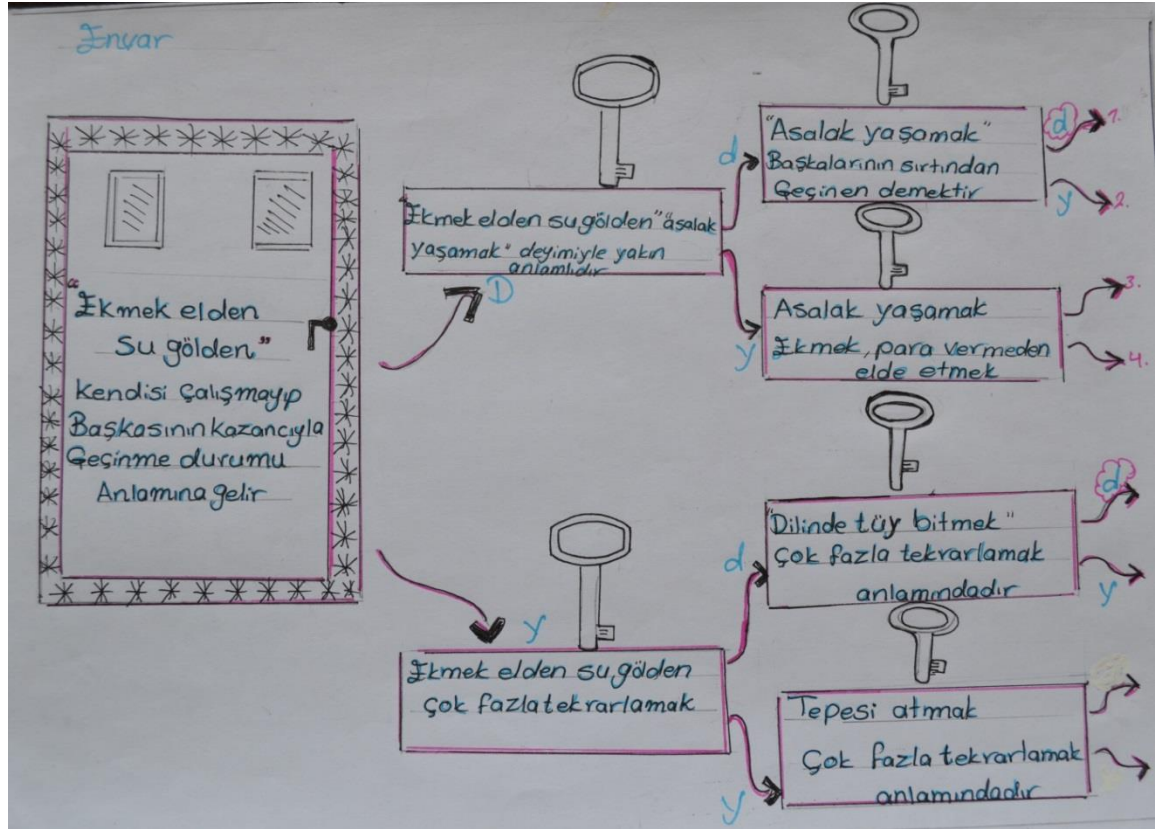
şekil 4.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğine ğrenci rneği-1

1. şekil bakımından değerlendirilmesi: Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğine ait ğrenci (₈) rneğinde “ buçuk atmak” deyimini kullanan öğrencinin yönteme uygun bir şema hazırladığı fakat doğru/yanlış (d/y) kodlarını şemada ilgili yerlere yazmadığı görülmüştür. Ayrıca ıkış noktalarındaki numaralandırmada da “1-2-3-2-5-6-7-6” şeklinde yanlış bir yol izlemiştir.

2. Anlam ilişkisi bakımından değerlendirilmesi: “ buçuk atmak” deyiminin “korkmak” anlamına geldiğini belirten ğrenci çıkış noktasını 1 numaralı çıkış olarak yuvarlak içine alarak belirlemiştir. “d patlamak” deyiminin de “ buçuk atmak”

deyimiyle yakın anlama geldiğini belirtmiştir. Çıkıştan bir önceki kolda “ödü patlamak” deyiminin çok korkmak anlamına geldiğini belirtmiştir.

Yanlış kol olan alt kolda “üç buçuk atmak” deyiminin işi tesdüfe (tesadüfe) bırakmak anlamına geldiğini belirtmiştir. Bir sonraki aşamada tesadüfle ilgili bir deyim ya da ifade yazması gerekirken çok konuşan anlamındaki “dilli düdük” deyimini tercih etmiştir. Ayrıca en alttaki çıkıştan önceki kolda da “kafa ütölemek” deyimini yanlış olarak “baş ütölemek” şeklinde kullanmıştır. Aşağıda bir başka öğrencinin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğine ilişkin yaptığı etkinlik verilmiştir.

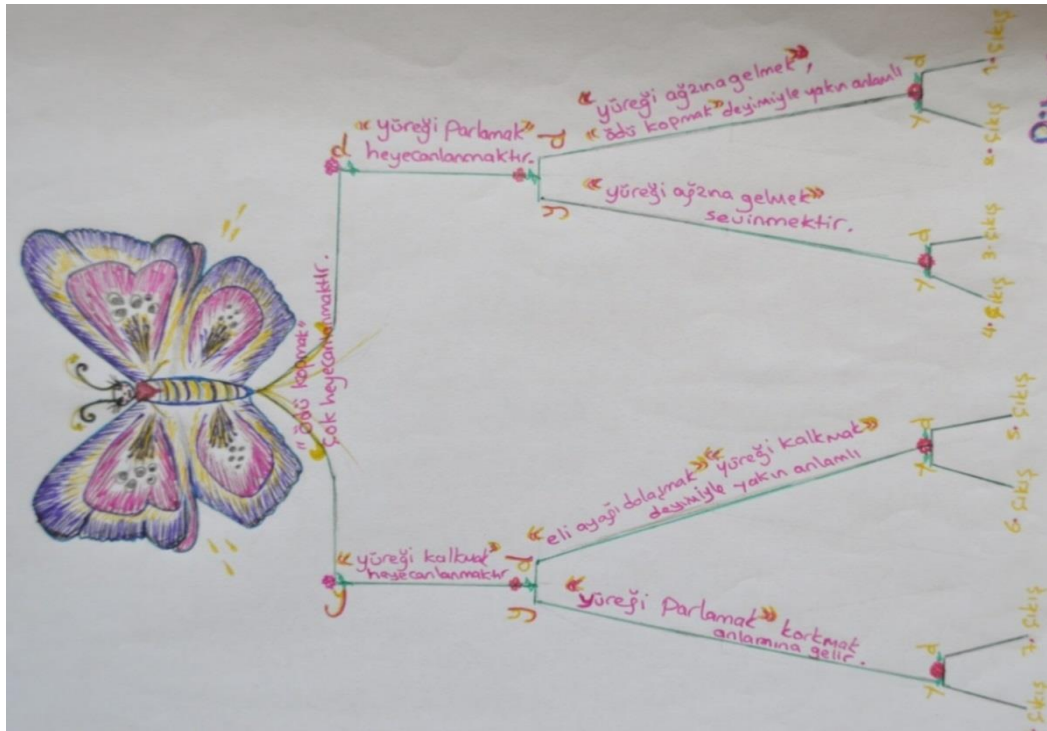


Şekil 4.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğine Öğrenci Örneği-2

1. Şekil bakımından değerlendirilmesi: Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğine ait öğrenci (Ö₅) örneğinde “ekmek elden su gölden” deyimini kullanan öğrencinin şekil bakımından yöntemine uygun bir şema hazırladığı fakat “5,6,7,8” numaralı çıkışların numaralarını yazmadığı görülmüştür. Alışılmışın dışına çıkılarak tanılayıcı dallanmış ağacın kolları üzerinde anahtar sembolü tercih edilmiştir.

2. Anlam ilişkisi bakımından değerlendirilmesi: “Ekmek elden su gölden” deyiminin kendisi çalışmayıp başkasının kazancıyla geçinme durumu anlamına geldiği

daha sonra “asalak yaşamak” deyimiyile yakın anlamlı olduğu belirtilmiştir. Asalak yaşamak bir deyim değil kelime grubu olarak değerlendirilebilir. Çıkıştan önceki kolda asalak yaşamamanın başkalarının sırtından geçinen demek olduğu belirtilerek bir numaralı çıkışa ulaşılmıştır. Daha önceki örnekte de görüldüğü gibi iki öğrenci de doğru çıkış olarak 1 numaralı çıkışı vermiştir. Bunun muhtemel sebebi araştırmacı tarafından hazırlanan tanılayıcı dallanmış ağaç örneğinin doğru çıkışının 1 numaralı çıkış olması, bunun da öğrenciler tarafından kesin bir kuralmış gibi algılanmış olmasıdır. Öğrenci, 3 ve 4 numaralı çıkıştan önceki kolda asalak yaşamayı ekmek, para vermeden elde etmek şeklinde yanlış anlama geldiğini düşünerek yazmıştır, oysaki para vermeden yaşamak veya bir şeyi elde etmek de asalak yaşamak anlamlarına gelebilir. Bir başka öğrencinin hazırladığı tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği örneği aşağıda verilmiştir.

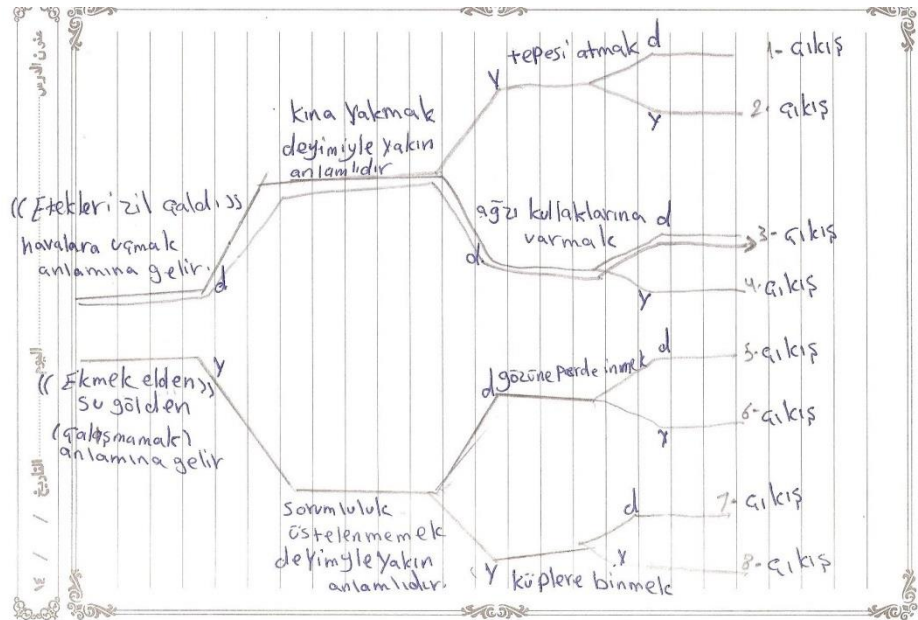


Şekil 4.3. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğine Öğrenci Örneği-3

1. Şekil bakımından değerlendirilmesi: Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğine ait diğer bir örnekte öğrenci (Ö₄) şemaya “ödü kopmak” deyimiyile başlamış ve deyimın çok heyecanlanmak anlamına geldiğini belirterek diğer öğrencilerden farklı olarak alt koldan devam etmeyi uygun görmüştür. “Yüreği kalkmak” deyiminin heyecanlanmak anlamına geldiğini ve “eli ayağına dolaşmak” deyiminin de “yüreği kalkmak” deyimiyile yakın anlamlı olduğunu ifade ederek 5 numaralı çıkışa ulaşmıştır. Ayrıca hazırlanan

şemanın baş kısmına çizilen kelebek resmi ve renkli kalemlerin kullanılması da şemayı daha dikkat çekici hâle getirmiştir.

2. Anlam ilişkisi bakımından değerlendirilmesi: Hazırlanan şemada kullanılan deyimler ve bunların kollarda verilen anlamları iyi organize edilmiştir. “Ödü kopmak” deyiminiyle şemaya başlayan öğrencinin deyim anlamını “çok heyecanlanmak” şeklinde yazması birçok kişiyi ikileme düşürebilecektir. Oysaki deyim anlamı “çok korkmak”tır. Öğrencinin “yüreği kalkmak, yüreği parlamak, yüreği ağzına gelmek” deyimleriyle kurduğu anlam ilişkileri hem tekniği hem de deyimlerin anlamlarını kavrayabildiğini göstermektedir. Bu örnekten sonra tekniğin kısmen yanlış anlaşıldığı bir örnek tanılayıcı dallanmış ağaç şeması aşağıda değerlendirilmiştir:



Şekil 4.4. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğine Öğrenci Örneği-4

1. Şekil bakımından değerlendirilmesi: Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğine ait öğrenci (Ö₂) örneğinde “etekleri zil çalmak” ve “ekmek elden su gölden” deyimini ayrı ayrı kullanan öğrencinin yöntemine göre farklı bir şema hazırladığı görülmektedir. Normalde başlangıç noktasında tek bir deyimle başlanması gerekirken iki farklı deyim kullanılarak iki ayrı ana kol kullanılmıştır. Başlangıç noktalarında çatallanma olmadığı için her hâlükârda doğru da olsa yanlış da olsa devam eden kola ulaşılabilecektir ama bu deyim anlamının doğru ya da yanlış olduğu için olmayacaktır. Ayrıca üst ve alt kollardaki en son aşamada sadece deyim adları yazılmış fakat bir anlam ilişkisi

kurulmamıştır (Ağız kulaklarına varmak, kına yakmak deyiimiyle yakın anlamlıdır, gibi).

2. Anlam ilişkisi bakımından değerlendirilmesi: “Etekleri zil çalmak, havalara uçmak, kına yakmak, ağız kulaklarına varmak” deyimleriyle kurulan anlam ilişkisi deyim varlığı açısından zengin olmakla beraber tekniğin uygulanmasında şekil açısından yapılan hata bunu gölgelemektedir. Çıkışlardan önceki kollarda verilen deyimler kendilerinden önceki deyimlerle anlam bakımından ilişkilendirilmemiş sadece adları yazılmıştır. Birinci koldaki verilenlerle doğru çıkışa (3. çıkış) ulaşılsa da ikinci kolda (alt) en sonda verilen “gözüne perde inmek” ve “küplere binmek” deyimleri kendilerinden önceki “sorumluluk üstlenmemek” ile ilişkilendirilmediği ve ilgili olmadığı için doğru bir anlam ilişkisi kurulamamıştır.

4.3.2. Yapılandırılmış Grid

Araştırmada uygulanan yöntemlerin her birinin kendine özgü değerlendirme yöntemi olduğu için bunlar amacına uygun şekilde değerlendirilerek analiz edilmiştir. Bu başlık altında yapılandırılmış grid testine ait öğrenci puanları verilmiş daha sonra yanlış, eksik tahmin edilen deyimlerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 4.15.

Yapılandırılmış grid testine ait öğrenci puanları

Öğrenciler																				
	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀	Ö ₁₁	Ö ₁₂	Ö ₁₃	Ö ₁₄	Ö ₁₅	Ö ₁₆	Ö ₁₇	Ö ₁₈	Ö ₁₉	Ö ₂₀
Ds	8	9	9	9	9	9	8	8	9	7	9	9	9	9	8	7	9	8	9	7
Ys	1	Yy	Yy	Yy	Yy	Yy	1	1	Yy	2	Yy	Yy	Yy	Yy	1	2	Yy	1	Yy	2

Not: **Ö:** Öğrenci **Ds:** Doğru sayısı **Ys:** Yanlış sayısı **Yy:** Yanlış yok

Yapılandırılmış grid testine ait öğrenci puanları incelendiğinde yirmi (20) öğrenciden on ikisinin (Ö_{2,3,4,5,6,9,11,12,13,14,17,19}) testi yanlışsız olarak cevapladıkları görülecektir. Testte beş (5) öğrencinin (Ö_{1,7,8,15,18}) birer yanlış cevabı, üç (3) öğrencinin (Ö_{10,16,20}) ise ikişer yanlış cevabı vardır. Yukarıdaki sonuçlara bakıldığında Türkçeyi yabancı dil öğrenen öğrencilerin deyimlerin resimlerle (karikatür) desteklediği deyimleri tahmin etme etkinliğinde başarılı oldukları söylenebilir. Bazı öğrencilerin de deyimleri tam olarak hatırlayamadıklarından hatalı, eksik cevaplar verdikleri

görülmüştür. Aşağıdaki Tablo 4.16’da yanlış, eksik tahmin edilen deyimler gösterilmiştir:

Tablo 4.16.

Yapılandırılmış Grid Testinde Yanlış, Eksik Tahmin Edilen Deyimler

Deyim	Yanlış deyim	Öğrenci
Ekmeğini taştan çıkarmak	Eteğini tarkan çıkartın	Ö ₈
Dilinde tüy bitmek	Dili damağına yapışmak	Ö _{1,18}
İğne ile kuyu kazmak	Dilinde damarına	Ö ₁₆
Gözüne perde inmek	Gözünü ısırmak	Ö ₂₀
Kulağına küpe olmak	Kulak misafiri olmak	Ö _{7,10,15}
Gözüne girmek	Gözünü inanmamak	Ö ₂₀
Etekleri zil çalmak	-	-
Dili tutulmak	Tutul olmak Dilinde tüy bitmek	Ö ₁₆ Ö ₁₀
Zeytin dalı uzatmak	-	-

“Ekmeğini taştan çıkarmak” deyimini bir öğrenci (Ö₈) “eteğini tarkan çıkartın” şeklinde tahmin etmiştir. Yapılan uygulamalarda araştırmacı tarafından öğrencilerin yazma becerilerinin zayıf olduğu gözlemlenmiştir. 8 kodlu öğrenci de sınıfında yazma becerisi en zayıf olan öğrencilerden birisidir. “Ekmeğini” kelimesini “eteğini” “taştan” kelimesini “tarkan” “çıkarmak” kelimesini de “çıkartın” şeklinde yazan öğrencinin aslında deyimini bildiği fakat kelimeleri tam olarak yazamadığı sonucuna ulaşılabilir.

“Dilinde tüy bitmek” deyimini iki öğrenci (Ö_{1,18}) “dili damağına yapışmak” olarak tahmin etmiştir. Bu öğrencilerin de sadece “dil” resminden hareketle ilk akıllarına gelen deyim yazdıkları düşünülebilir. Aslında burada istenilen “dil” tasvirinin üzerindeki tüylerin fark edilip deyim “dilinde tüy bitmek” şeklindeki doğru hâlinin yazılmasıdır.

“İğne ile kuyu kazmak” deyimini de bir öğrenci (Ö₁₆) “dilinde damarına” biçiminde tahmin ederek “iğne, kuyu, kazmak” kelimelerine yer vermemiş deyimle ilgisi olmayan “dil, damar” kelimelerini tercih etmiştir.

“Gözüne perde inmek” deyimini de yine bir öğrenci (Ö₂₀) “gözünü ısırmak” şeklinde tahmin etmiştir. Burada dikkati çeken husus öğrencinin “gözü ısırmak” deyimini “gözünü ısırmak” olarak bilmesidir.

“Kulağına küpe olmak” deyimini ise üç öğrenci (Ö_{7,10,15}) “kulak misafiri olmak” olarak tahmin etmiştir. Yapılandırılmış grid testinde deyimın çiziminde sadece kulak ve küpe yer almaktadır. Deyimi “kulak misafiri olmak” şeklinde tahmin eden üç öğrenci “küpe” kelimesini kulakla ilişkilendirememişler, sadece “kulak” resminden yola çıkarak tahminde bulunmuşlardır.

“Gözüne girmek” deyimini sadece bir öğrenci (Ö₂₀) “gözünü inanmamak” şeklinde tahmin etmiştir. Oysaki yaptığı tahminin doğru yazılışı da “gözlerine inanmamak”tır. Deyimin tasvirinde göz ve göze doğru koşan bir tavşan vardır. Muhtemelen resimdeki kompozisyon ya dikkate alınmamış ya da anlaşılamamıştır. “Göz” resmi öğrenciyi direkt olarak bildiği ama yanlış yazdığı “gözlerine inanmamak” deyimine götürmüştür.

“Dili tutulmak” deyimini bir öğrenci (Ö₁₆) “tutul olmak”, bir diğer öğrenci (Ö₁₀) ise “dilinde tüy bitmek” şeklinde tahmin etmiştir. 16 kodlu öğrencinin aslında “dili tutulmak” deyimini bildiği fakat tam olarak ifade edemediği verdiği cevaptan anlaşılacaktır. “Tutulmak” kelimesini de “tutul olmak” şeklinde yazmış ama “dil” kelimesiyle ilişkilendirememiştir. 10 kodlu öğrenci ise resimde “tüy”ü tasvir eden herhangi bir şey olmamasına, dil ve onu tutan ele rağmen kelimeler arasındaki anlam ilişkisini kuramamış, deyimini “dilinde tüy bitmek” olarak tahmin etmiştir. Aynı öğrenci yapılandırılmış grid testinde ikinci sırada yer alan ve doğru cevap olan “dilinde tüy bitmek” deyimini doğru tahmin etmiştir.

“Etekleri zil çalmak” ve “zeytin dalı uzatmak” deyimlerini öğrencilerin hepsi doğru tahmin etmiştir. Fakat “etekleri zil çalmak” deyiminde Ö_{3,5,15} “etekleri” kelimesini “eteklerini”, Ö₁₉ ise “eteklerin” olarak yazmıştır. Ö₁₈ ise “zil” kelimesini “zal” şeklinde yazmıştır. “Zeytin dalı uzatmak” deyiminde ise Ö₁ “zeytin” kelimesini “zaytin” Ö₈ “zayten” Ö₁₉ da “zaytini” şeklinde yazmıştır.

4.3.3. Kelime İlişkilendirme

Bu başlık altında “pişmiş aşı su katmak” deyimiyile ilgili yapılan kelime ilişkilendirme testinde öğrencilerin yazdıkları kelime ve kelime grupları ve bunların frekanslarına yer verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin yazdıkları örnek cümleler analitik rubrikle cümlenin öğeleri, dil bilgisi, anlam, özgünlük, imla ve noktalama bakımından değerlendirilmiştir.

Tablo 4.17.

Öğrencilerin “Pişmiş Aşı Su Katmak” Deyimiyle İlgili Yazdıkları Kelime ve Kelime Grupları

Kelimeler	Öğrenci kodları	Frekans
Aldatmak	Ö ₁₀	1
Başkalarına karışmak	Ö ₁₄	1
Bozmak	Ö _{1,2,3,4,5,6,8,.....20}	19
Çirkin etmek	Ö ₁₁	1
Düzensiz	Ö _{11,20}	2
Engellemek	Ö _{1,4,5,.....13,15,16,18,19,20}	17
Karman çorman olmak	Ö ₉	1
Karmaşıklştırmak	Ö _{4,9,13}	3
Kötüleşmek	Ö _{2,13}	2
Mahvetmek	Ö ₅	1
Merak etmek	Ö ₁₉	1
Müdahale etmek	Ö ₄	1
Nefret etmek	Ö ₁₂	1
Pişman hissetmek	Ö ₆	1
Pürüz çıkmak	Ö _{8,10}	2
Sinirlenmek	Ö ₆	1
Sorumsuz	Ö ₃	1
Tatlıya tuz koymak	Ö ₂₀	1
Uygunsuz	Ö ₆	1
Yalan söylemek	Ö _{12,14}	1
Yanlış yapmak	Ö _{2,3,4,16,17,18,19}	7
Yaraya tuz biber ekmek	Ö ₄	1
Zorlaşmak	Ö _{1,5}	2

Kelime ilişkilendirme testinde öğrencilerin “pişmiş aşı su katmak” deyiimiyle ilgili yazdıkları kelime ve kelime gruplarına bakıldığında deyimın anlamına yönelik anahtar kelimelerin yazılabildiği görülmüştür. Ayrıca bir öğrencinin (Ö₉) “karman çorman olmak” deyimini, yine bir öğrencinin (Ö₄) “yaraya tuz biber ekmek” deyimini, iki öğrencinin (Ö_{8,10}) de pürüz çıkmak (pürüz çıkarmak) deyimini kelime ilişkilendirme testinde yazdıkları görülmüştür. “Pişmiş aşı su katmak” deyiminin kendilerinde çağrıştırdığı kelimelerin istendiği testte dört öğrencinin (Ö_{4,8,9,10}) hedeflenen cevaplarla ilgili deyim yazmaları da önemlidir.

“Pişmiş aşı su katmak” kelime ilişkilendirme testinde “bozmak” kelimesi en yüksek (19) frekansa sahiptir. Bu uygulamaya 7 numaralı öğrenci katılamamıştır. Bozmak kelimesinden sonra en yüksek (17) frekansa sahip kelime “engellemek” olmuştur. Bu kelimeyi de sadece üç öğrenci (Ö_{2,3,14}) kullanmamıştır. Bu kelimeleri yedi kullanımla “yanlış yapmak”, üç kullanımla “karmaşıktırmak” kelimeleri izlemiştir. Verilen cevaplar içinde “merak etmek, yalan söylemek, sinirlenmek, nefret etmek” gibi “pişmiş aşı su katmak” deyiimiyle birinci dereceden ilgili olmayan kelimelerin kullanıldığı da görülmüştür.

Tablo 4.18.

Öğrencilerin “Pişmiş Aşı Su Katmak” Deyimiyle İlgili Yazdıkları Örnek Cümleler

Cümle

Hâlbuki arkadaşlarıma (arkadaşlarım) kendi kendine pişmiş aşı su kattı. (Ö₁)

Ali çok çalışkan bir öğrenci, her gün derslerine iyi çalışıyordu, ama sınavların vaktiyle okula (okulu) bırakıyordu. (bırakıyordu) (Ö₂)

Arkadaşım her şey düzeltirken ben pişmiş aşı su kattım. (Ö₃)

Ahmet, şimdi aralarını müdahale edersen pişmiş aşı su katabilirsin, aralarını kötüleştirebilirsin. (Ö₄)

Aydır beklendiği olan maçı yağmur yağması pişmiş aşı su kattı. (Ö₅)

İki günden beri hazırmış ödevi, küçük kardeşi yıldırınca (yırtınca) pişmiş aşı su katmış anladı. (Ö₆)

Ben Abdullah ile beraber sinemaya gideceğimizi anlaştık ama annesi ona izin vermedi. Annesi pişmiş aşı su kattı. (Ö₈)

Yoluna girmiş bir işi bozmuştu. Ahmet’in bu şirkete girerken bizim işimiz bozulmuş. (Ö₉)

Benim sevdiğimi kızla iki ay sonra nişanlayacağımızı anlaştığımız, ama sınırladığımız süre geçer geçemez kız başkanından (başkasıyla) nişanlandı. Kızın babası pişmiş aşı su kattı. (Ö₁₀)

İşçiler fabrikada yeni düşünce ürünleri için daha faydalı ama müdür pişmiş aşı su kattı. (Ö₁₁)

Ahmet, geçen hafta bir şirkette çalışacaktı. Ama Ali onun hakkında kötü şeyler söylediği için şirket onu kabul etmedi çalışamadı. Yani pişmiş aşı su kattı. (Ö₁₂)

Tören mezuniyeti (mezuniyet töreni) hazır olduğu zaman bir öğrenci pişmiş aşı su kattı, dekanla kavga etti. (Ö₁₃)

Oğlum ben nişanlı olmak üzereyim bu kız iyi bir kız pimiş (pişmiş) aşı niye su katıyorsun. (Ö₁₄)

Biz problem çözülmek üzereydik Ahmet pişmiş aşı su katıyor. (Ö₁₅)

Ben yemekte tuz koyunca pişmiş aşı su kattı. (Ö₁₆)

Ailemle küçük bir problem oldu sonra bir kişi geldiği bize yardım istediği veriyor başka bir haber verdi ama pişmiş aşı su kattı. (Ö₁₇)

Erkek kavuş etti, ama polis pişmiş aşı su katmakken geldi. (Ö₁₈)

Bir yamık betirdikten sonra birle bana laf edince pişmiş aşı su kattı. (Ö₁₉)

Onu inanma, pişmiş aşı su katabilir. Ali arkadaşımın aramızdaki problemleri düzeltmek için parış dalı uzatım, ama Mahmet pişmiş aşı su katıp parış (barış) bozmuş. (Ö₂₀)

Bir önceki bölümde “pişmiş aşı su katmak” deyiimiyle ilgili kelime ilişkilendirme testinde öğrencilerin yazdıkları kelime ve kelime gruplarının frekansları ve bunlarla ilgili yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca deyimle ilgili yazılan kelimelere ek olarak testin sonunda öğrencilerden “pişmiş aşı su katmak” deyiimiyle ilgili özgün birer cümle yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları bu cümleler Tablo 4. 18’de görülmektedir. Tabloda gösterilen cümleler araştırmacı tarafından geliştirilen cümle değerlendirme için analitik rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Uygulamanın sonunda öğrencilere yaptıkları hatalarla ilgili geri dönütler verilmiştir.

Cümlelerin öğeleri	0: Cümlelerin öğelerini yanlış kullanmış. 1: Cümlelerin öğelerinde bazı hatalar yapmış. 2: Cümlelerin öğelerini doğru kullanmış.
Dil bilgisi	0: Dil bilgisi bakımından cümleyi hatalı kullanmış. 1: Dil bilgisi bakımından cümlede bazı hatalar var. 2: Dil bilgisi bakımından cümle doğru kullanılmış.
Anlam	0: Cümlede deyim doğru anlamda kullanamamış. 1: Cümlede deyim kullanımı eksikler var. 2: Cümlede deyim yerinde ve doğru anlamda kullanılmış.
Özgünlük	0: Cümle özgün değildir. 1: Cümle kısmen özgündür. 2: Cümle tamamen özgün bir cümledir.
İmla ve noktalama	0: Cümle imla ve noktalama bakımından kusurludur. 1: Cümlede imla ve noktalama bakımından bazı kusurlar

vardır.
2: Cümle imla ve noktalama bakımından hatasızdır.

Şekil 4.5. Cümle değerlendirme için analitik rubrik (dereceli puanlama anahtarı)

Cümle değerlendirme için oluşturulan analitik rubrikte ölçütler “cümlelerin ögeleri, dil bilgisi, anlam, özgünlük, imla ve noktalama” olarak belirlenmiştir. Her bir ölçütü puanlamada “0-1-2” puanları dikkate alınmıştır. Eğer cümle aranan ölçütü karşılamıyorsa “0” kısmen karşılıyorsa “1” tamamen karşılıyorsa “2” puanla değerlendirilmiştir. Buna göre bu rubrikten alınabilecek en yüksek puan 10, en düşük puan ise 0 (sıfır)’dır.

Tablo 4.19.

Cümle Değerlendirme Analitik Rubrik Puanlar

Öğrenci	Ölçütler (Cümlelerin ögeleri, dil bilgisi, anlam, özgünlük, imla, noktalama)/Puan	Toplam
Ö ₁	1-0-1-0-1	3
Ö ₂	2-1-0-2-1	6
Ö ₃	1-1-2-1-2	7
Ö ₄	0-1-1-2-1	5
Ö ₅	0-0-1-1-0	2
Ö ₆	0-0-1-2-1	4
Ö ₈	1-1-2-2-1	7
Ö ₉	0-1-0-1-2	4
Ö ₁₀	1-1-2-2-1	7
Ö ₁₁	1-1-1-1-2	6
Ö ₁₂	2-2-1-2-2	9
Ö ₁₃	2-1-2-2-1	8
Ö ₁₄	2-1-2-2-1	8
Ö ₁₅	1-1-1-1-1	5
Ö ₁₆	1-2-0-1-1	5
Ö ₁₇	1-1-0-1-1	4
Ö ₁₈	1-0-0-1-1	3
Ö ₁₉	0-0-0-1-0	1
Ö ₂₀	2-1-2-2-0	7

Kelime ilişkilendirme testine katılan öğrencilerden “pişmiş aşı su katmak” deyimiyle ilgili ayrıca birer cümle yazmaları da istenmiştir. 10 puan üzerinden tam puan alan öğrencinin çıkmadığı uygulamada bir öğrenci (Ö₁₂) 9 puan, iki öğrenci (Ö_{13,14}) de 8

puan almıştır. Uygulamaya sadece bir öğrenci (Ö₇) katılamamıştır. Yine bir öğrenci (Ö₁₉) 1 puan, diğer bir öğrenci (Ö₅) de 2 puan alabilmiştir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 5,31'dir. Genel ortalamaya bakılınca öğrencilerin cümle yazmada ögeler, dil bilgisi, anlam, özgünlük, imla ve noktalama ölçütlerine göre zayıf kaldıkları görülmüştür.

Ölçütlerden cümlelerin ögelerine bakıldığında bu alt başlığa ait aritmetik ortalamanın 1; dil bilgisine ait aritmetik ortalamanın 0,84; anlam kategorisinin aritmetik ortalamasının 1; özgünlük kategorisinin aritmetik ortalamasının 1,42, imla ve noktalamanın 1,05 olduğu görülecektir. Her bir kategoriden alınabilecek en yüksek puanın da 2 olduğu unutulmamalıdır.

4.3.4. Öğrenci ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme

Aşağıda verilen öğrenci ürün dosyası değerlendirme formu yardımıyla öğrencilerin uygulama boyunca yaptıkları çalışmalar belli ölçütler doğrultusunda “evet, kısmen, hayır” ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4.20.

Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu

ÖLÇÜTLER	ÖĞRENCİLER																			
	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀	Ö ₁₁	Ö ₁₂	Ö ₁₃	Ö ₁₄	Ö ₁₅	Ö ₁₆	Ö ₁₇	Ö ₁₈	Ö ₁₉	Ö ₂₀
Çalışmaların içeriği tamdır.	E	E	E	E	E	E	K	H	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	H	E
Farklı türde çalışmalar yer almaktadır.	E	E	E	E	E	E	K	K	E	E	K	E	E	E	E	E	E	K	E	E
Çalışmalar amaca uygundur.	E	E	E	E	E	E	E	K	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Dosya düzenlidir.	E	E	E	E	E	E	K	K	E	E	K	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Yaratıcı düşüncenin ürünüdür.	K	E	K	E	E	E	K	K	E	E	K	E	E	E	K	K	K	K	K	E
Öğrencinin gelişim düzeyini gösterir.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Çalışmalar araştırma ürünüdür.	K	K	K	E	E	E	K	K	E	E	K	E	E	E	E	K	K	K	H	K
Görsel materyallerle desteklenmiştir.	E	E	E	E	E	E	K	H	E	E	E	E	K	E	K	E	E	E	E	K
Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılmıştır.	K	E	K	E	E	E	K	H	E	E	K	E	K	E	E	K	K	E	K	E

Not: Ö_{1,2,3}: Öğrenci, E: Evet, K: Kısmen, H: Hayır, Kırmızı: Kız öğrencileri, Mavi: Erkek öğrencileri belirtmektedir.

Çalışmanın başlangıcında öğrencilere ürün dosyası hakkında bilgi verilmiş, dosyanın hangi amaçla tutulacağı ve kendilerine ne fayda sağlayacağı izah edilmiştir. Öğrencilerin bu dosyaya neleri koyabilecekleri ve dosyanın düzenlenmesiyle ilgili de sürecin başında bilgilendirme yapılmıştır. Kız öğrencilerin (Ö_{1,2,3,4,5,6,16,17,18,19}) hazırladıkları ürün dosyalarının sadece bir öğrencinin (Ö₁₉) dosyası hariç içerikleri tamdır. Erkek öğrencilerden (Ö_{7,8,9,10,11,12,13,14,15,20}) ise bir öğrencinin (Ö₈) dosyası tam değildir. Ayrıca birisinin (Ö₇) de dosyası kısmen tamdır. Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmasında beş kız öğrenci (Ö_{2,4,5,6,18}) “evet” ile beş kız öğrenci (Ö_{1,3,16,17,19}) de “kısmen” ile değerlendirilmiştir. Erkeklerin ise üçü (Ö_{7,11,13}) “kısmen” ile birisi (Ö₈) “hayır” ile geri kalan altısı (Ö_{9,10,12,14,15,20}) da “evet” ile değerlendirilmiştir. Genel olarak bakıldığında ürün dosyası değerlendirme neticesinde kızlardan en başarısız olan iki “hayır” iki “kısmen” beş “evet” ile 8 numaralı öğrencidir. Değerlendirme ölçütlerinin tümünden “evet” ile değerlendirilen kızlardan üç öğrenci (Ö_{4,5,6}), erkeklerden ise dört öğrenci (Ö_{9,10,12,14}) vardır.

4.3.5. Performans Görevi (Deyim hikâyesi yazma)

Araştırmanın ilk başlarında öğrencilerin deyimlere karşı ilgilerini çekmek için onlara deyim hikâyelerinden bahsedilmiştir. Öğrencilerin bazı deyimleri öğrenip kullanmaya başlamalarından sonra onlardan en çok hoşlarına giden bir deymi alıp yaşadıklarından hareketle bir hikâye yazmaları istenmiştir. Deyim hikâyesine başlamadan önce yaşadıkları ilgi çekici bir olayı planlayıp duruma uygun düşen deyimle bunu işlemeleri istenmiştir. Öğrencilere hikâyeyi yazarken şekil ve muhteva bakımından dikkat etmeleri gerekenler anlatılmış, ödevlerinin son teslim günü belirtilmiştir. Öğrencilere yaşadıkları olayla ilgili uygun düşen deymi bulabilmeleri için başvuracakları kaynaklar anlatılmış, değerlendirme ölçütleri hakkında bilgi verilmiştir. Aşağıda araştırmacı tarafından hazırlanan ölçüt olarak “başlık, düzen, anlatım, imla, noktalama ve örnek olay” alt başlıklarını içeren, derecelendirmede ise “zayıf, yeterli, iyi ve çok iyi” kategorilerinden oluşan dereceli puanlama anahtarı (rubrik) verilmiştir.

Ölçütler	Zayıf (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok iyi (4)
Başlık	Başlık yazılmamış.	Metinle ilgili başlık yazılmamış.	Başlık metnin bir kısmıyla ilgilidir.	Başlık metnin genelinde anlatılanı kapsayıcıdır.
Düzen	Anlatılmak istenen plan dâhilinde değil, kâğıt düzeni yok.	Yazıda bir plan takip edilmeye çalışılmış, ama geçişler zayıftır.	Fikirler iyi organize edilmiş, anlatılmak istenen açıktır.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümü net, anlatılmak istenen açık ve sayfa düzeni iyidir.
Anlatım	Tekdüze bir anlatım var.	Anlatımı farklı kılmak için çaba sarf edilmiş.	Metin sürükleyici, metinde doğal bir anlatım var.	Anlatım etkileyici ve sürükleyici, anlatılanlar yaşanıyormuş hissi veriyor.
Yazım ve noktalama	Kelimelerin yazılışı hatalı, noktalama işaretleri kullanılmamış.	Kelimelerin yazılışı kısmen doğru ve bazı noktalama yanlışları var.	Kelimelerin çoğunluğu doğru yazılmış, bazı noktalama işaret hataları var.	Kelimelerin yazılışında hata yok, noktalama işaretleri yerinde doğru olarak kullanılmış.
Örnek olay	Deyimin anlamını veren örnek bir olay yoktur.	Anlattığı örnek olay deyimini anlamını birebir karşılamamaktadır.	Anlatılan örnek olay deyimini anlamına uygundur.	Anlatılan örnek olay özgün, ilginç ve deyimini anlamına uygundur.

Şekil 4.6. Performans görevi (deyim hikâyesi) değerlendirmede kullanılan dereceli puanlama anahtarı (rubrik)

Aşağıda bir öğrencinin “zeytin dalı uzatmak” deyiminiyle ilgili yazdığı bir hikâyeye yer verilmiştir. Bu hikâyeye değerlendirilirken daha önceden belirlenmiş beş ölçüt dikkate alınmıştır.

Bizim köyümüzde birbirlerine küsen iki komşu aile vardı.
 Her gün yeni bir anlaşmazlıktan ve dertlerden
 Şekiniyorlar. Anlaşmazlık büyüdü büyüdü. düşmanlık
 oldu. Her ailenin başkasına Gözünü kin bürümüşler.
 Bu durum üç sene sürdü. Bir gün ailelerin
 büyükleri bir evlenme töreninde Göz göze karşılaştılar
 kendilerinden utanıyorlar. ve aralarındaki düşmanlığı
 inkar etmiş gibi birbirleriyle bakıyorlardı.
 Birisi yerinden kalktı dışarı çıktı bahçeden
 bir zeytin dalı dertti. yeni geri döndü. komşusuna
 Getirdiği zeytin dalı uzattı. komşu dalı aldı
 Sonra kucaklaştıkları aralarına buldular.
 On günden sonra hep anlaşıyorlar.

Şekil 4.7. Performans ödevi (deyim hikâyesi) örneği-1

Ö ₉	Ölçütler					Toplam puan
	Başlık	Düzen	Anlatım	Yazım ve noktalama	Örnek olay	
Puan	1	3	3	2	4	13

Şekil 4.8. Performans ödevi dereceli puanlama anahtarı (rubrik)-1

“Zeytin dalı uzatmak” deyiimiyle ilgili bir hikâye yazan öğrenci dereceli puanlama anahtarına göre 20 puan üzerinden 13 almıştır. Yazdığı hikâyeye başlık koymamış, anlatımda belli bir planı takip etmekle beraber hikâyenin başında peş peşe kullandığı şimdiki zaman, görülen geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zamanlı cümleler (çekiniyorlar, oldu, gözünü kin bürümüş) anlatım yönünden bir kusur oluşturmuştur. Noktadan sonra küçük harfle başlayan cümleler (...zeytin dalı uzattı. komşu dalı aldı) ve cümle içinde küçük harfle devam etmesi gereken kelimelerin (Bir gün ailelerin büyükleri bir evlenme töreninde Göz göze...) büyük harfle devam etmesi yazım ve noktalama kategorisinden yarım puan alınmasına sebep olmuştur. Anlatılan örnek olay ve deyimın anlam bütünlüğünün sağlanması bu kategoriden tam puan getirmiştir.

Aşağıda “kulağına küpe olmak” deyiimiyle ilgili hazırlanmış deyim hikâyesine yer verilmiştir. Bu hikâyenin değerlendirilmesinde de öncekinde olduğu gibi aynı ölçütler temel alınmıştır:

07 Mahellamızda bir ailede ailede
 08 Baba ve anne yanınada iki çocuk
 09 var, birisi on bir yaşında, ikisi ise
 10 on üç yaşında.
 11 on birli yaşında elebli elüst
 12 ve çalışkan bir çocuk, kimseye bile
 13 rahatsız etmeeli.
 14 On üçlü yaşında yaramaz, elebsiz,
 15 tembel bir çocuk; babasını ve annesini
 16 her zaman işyon eder.
 17 Bir gün günlerden kötü gençlerle çıktı,
 18 ve gece yarısına kadar geç kaldı.
 19 Eve döndüğü Zaman, paltacı insanlar
 20 karşılaştı ve onda para falchılar,
 eve ağlararak ulaştı.

Anne ve babasına olay anlatırken
 bu Senin kulağına küpe olsun,
 ona dechiler.

NOTES ملاحظات
 July تموز (يوليو)
 Sat Sun Mon Tue Wed Thu Fri
 1
 2 3 4 5 6 7 8
 9 10 11 12 13 14 15
 16 17 18 19 20 21 22
 23 24 25 26 27 28 29
 30 31
 WEEK 28 الأسبوع

Şekil 4.9. Performans ödevi (deyim hikâyesi) örneği-2

Ö ₁₃	Ölçütler					Toplam puan
	Başlık	Düzen	Anlatım	Yazım ve noktalama	Örnek olay	
Puan	1	2	2	2	3	10

Şekil 4.10. Performans ödevi dereceli puanlama anahtarı (rubrik)-2

“Kulağına küpe olmak” deyiimiyle ilgili bir hikâye yazan öğrenci dereceli puanlama anahtarına göre 20 puan üzerinden 10 almıştır. Yazdığı hikâyeye başlık koymamış, sayfa düzeni açısından zayıf bir kâğıt vermiştir. “...birisi on bir yaşında, ikisi (ikincisi) ise on üç...” cümlede “ikincisi” yazması gerekirken “ikisi” yazmıştır. Bu dil bilgisi açısından ve anlam bakımından yanlıştır.

“On üçlü yaşında yaramaz, edepsiz, tembel bir çocuk; babasını ve annesini her zaman isyan eder.” cümlesinde “on üç yaşında olan” demesi gerekirken “on üçlü yaşında” şeklinde yazmıştır. “Edepsiz” kelimesindeki “p” sesini de “b” olarak yazmıştır. Bunun kelimenin Arapçada “edeb” olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

“Mahallamızda (mahallemizde) bir ailede Baba (baba) ve anne (annenin) yanında...” cümlesinde de yaptığı yazım hataları dikkat çekmektedir. Genel olarak öğrencilerin büyük bir bölümünün cümle içinde küçük harfle başlaması gereken kelimeleri büyük harfle başlattıkları görülmüştür. Anlatılan örnek olay ve deyiimin anlam bütünlüğü sağlanmakla beraber yazım hataları çoktur. “Eve döndüğü zaman, paltacı insanlar karşılaştı...” cümlesinde de “eve dönerken” yerine “eve döndüğü zaman” şeklinde bir hata yapılmıştır. “Paltacı insanlar karşılaştı” yerine “baltacı insanlarla karşılaştı” demesi gerekirdi. Dil ve anlatım yönünden hataları olan, yazım ve noktalama bakımından kusurlar içeren bu ödev dereceli puanlama anahtarı yardımıyla daha iyi eleştirilebilmiştir.

Aşağıda “gözü ısırmak” deyiimiyle ilgili yazılmış deyim hikâyesine yer verilmiştir. Öğrenci düğün salonunda yaşanan bir olaydan yola çıkarak hikâyesini oluşturmuştur.

Gözü ısırmak 8 bir kimseyi tanıyacak gibi olmak.

Yaklaşık olarak bir ay önce, akrabalarımızdan Birisinin düğününe gittim.

Düğün salonunda yürürken birdenbire bir kızla çarpıştım, ona "afedersiniz" dedim.

Bana "sen Zeynep misin"? diye sordu.

Biraz susup "seni bir yerden gözüm ısırdı" diye cevap verdi.

Şekil 4.11. Performans ödevi (deyim hikâyesi) örneği-3

Ö ₅	Ölçütler					Toplam puan
	Başlık	Düzen	Anlatım	Yazım ve noktalama	Örnek olay	
Puan	3	4	3	3	4	17

Şekil 4.12. Performans ödevi dereceli puanlama anahtarı (rubrik)-3

“Gözü ısırma” deyimıyla ilgili bir hikâye yazan öğrenci dereceli puanlama anahtarına göre 20 puan üzerinden 17 almıştır. Sayfanın başında “gözü ısırma” deyiminin açıklamasını vermiş, daha sonra hikâyesine başlamıştır. “Yaklaşık olarak bir ay önce akrabalarımızdan Birisinin düğününe gittim.” cümlesinde görüldüğü gibi bu öğrenci de cümle içinde küçük harfle başlaması gereken “birisi” kelimesini büyük harfle başlatmıştır. Ayrıca noktalama işaretlerini bilen fakat özel ismi küçük yazan, tırnak içindeki cümleye küçük harfle başlayan, soru işaretini de tırnağın dışına koyan öğrenci arkadaşlarına nazaran daha başarılıdır (Bana “sen zeynep misin”? diye sordu.).

Ö ₄	Ölçütler					Toplam puan
	Başlık	Düzen	Anlatım	Yazım ve noktalama	Örnek olay	
Puan	4	3	4	3	4	18

Şekil 4.14. Performans ödevi dereceli puanlama anahtarı (rubrik)-4

Ö₁₃ gibi “kulağına küpe olmak” deyiimiyle ilgili bir hikâye yazan öğrenci dereceli puanlama anahtarına göre 20 puan üzerinden 18 almıştır. Hikâyenin başlığını “kulağına küpe olsun” diye belirleyen öğrenci diğer arkadaşlarına göre daha uzun bir metin yazmış, arkadaşının başından geçen olayı en ince ayrıntısına kadar anlatmıştır. Metinde olaylar belirli bir sıraya göre anlatılmakla beraber sayfa düzeni noktasında bazı eksiklikler dikkat çekmektedir.

Metinde zengin bir kelime varlığı söz konusudur. Arkadaşının özelliklerini sayarken “gönlünce davranmak, başına buyruk, kulak vermemek” sözlerini kullanması bunun göstergesidir. Ayrıca “dilinde tüy bitmek” deyiimi de annenin çocuğu için ne kadar çok nasihat ettiğini vurgulaması bakımından önemli bir tercihtir. Tüm bunlara rağmen noktadan sonra cümleye büyük harfle başlanılmadığı da görülmüştür (...gönlünce davranıyordu. hiç kimsenin sözlerine...). Ayrıca diğer öğrencilerde de karşılaşılan cümle içinde küçük harfle yazılması gereken kelimelerin büyük harfle başlamasına bu öğrencide de rastlanmıştır. “pazarda gezerken Fark etmeden...” diye başlayan cümle aynı zamanda küçük harfle başlamış ve “fark etmeden” kelime grubunda ilk kelime büyük harfle başlamıştır. (Annesinden azar işitti, Annesi ona “bu olaydan ders alman lazım, be dersi unutma, bu senin kulağına küpe olsun” diye azarladı.) bu cümlede de “annesi” şeklinde yazılması gereken kelime “Annesi” şeklinde yazılmıştır. Ayrıca tırnak içinde kullanımı bilen öğrencinin tırnak içindeki cümlelerin büyük harfle başlayıp sonuna da nokta konulacağını bilmediği görülmüştür.

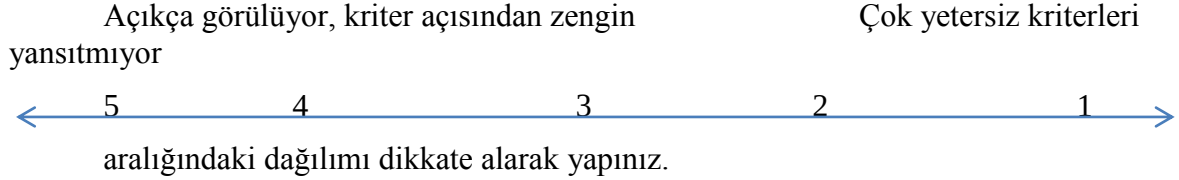
4.3.6. Kavram Haritası

Bahar vd. (2012)’nin de belirttiği gibi bir öğrenme ve öğretme tekniği olduğu kadar ölçme ve değerlendirme tekniği olarak da kullanılabilen kavram haritaları her ders için uygun bir görsel araçtır. Tam teşekküllü bir kavram haritasına ait puanlama ölçeği aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.21.

Kavram Haritası İçin Bütüncül Puanlama Ölçeği

Aşağıda verilen kriterleri yanda verilen puanlama ölçeğine göre değerlendiriniz. Bu ölçekte;



Kriterler	Puanlar				
	5	4	3	2	1
Önergeler					
Hiyerarşi					
Çapraz bağlantılar					
Ara bağlantılar					
Örnekler					
Ara ve çapraz bağlantı kelimeleri					
Kavram yoğunluğu					

Kaynak: Bahar vd., 2012, s. 129.

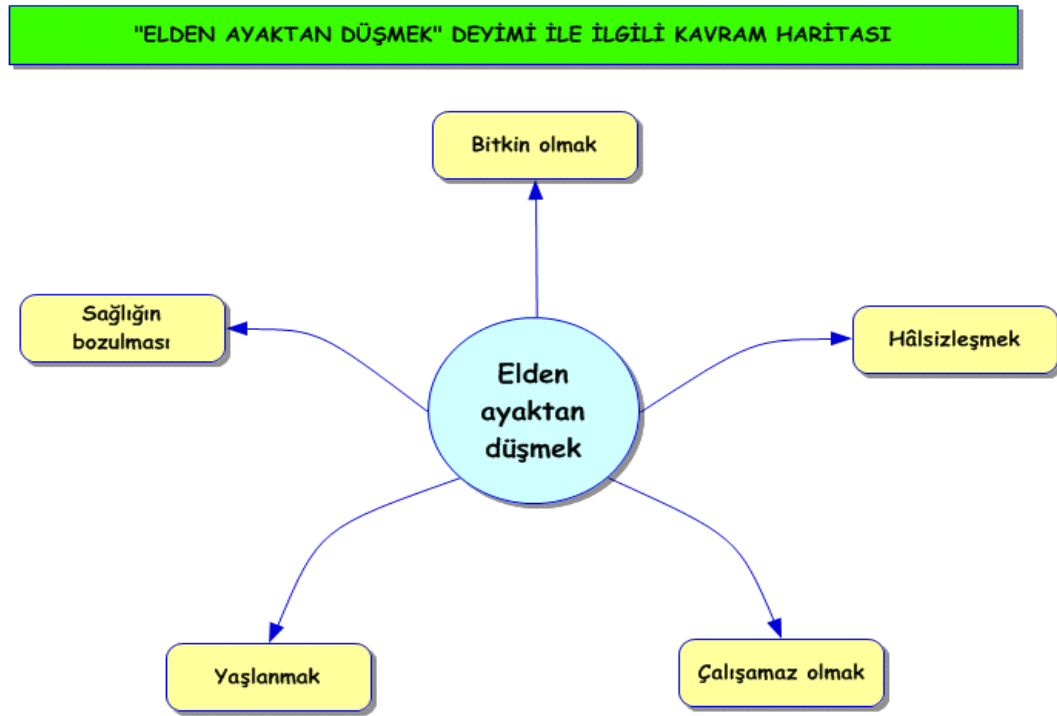
Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirmeye alınmadan önce, onların kavram haritalarıyla ilgili yeterince uzmanlaşmış olmaları gerekmektedir. Araştırmada da kavram haritalarından büyük oranda öğretmeye yardımcı unsur olarak yararlanılmıştır. Gerek araştırmanın yapıldığı çalışma grubunun gerekse uygulama konusunun hiyerarşik kavram haritaları yapmaya uygun olmaması bu teknikten öğretmeyi kolaylaştırıcı görsel araç olarak yararlanılması yoluna gidilmesine sebep olmuştur. Yukarıda Tablo 4. 21’de verilen kavram haritası için bütüncül puanlama ölçeği kavram haritası değerlendirmede örnek olması açısından verilmiş, öğrencilerin yaptıkları kavram haritaları daha basit kriterler doğrultusunda değerlendirilip yorumlanmıştır.

Özgünlük	0: Kavram haritası özgün değildir.
	1: Kavram haritası derste yapılanlarla benzerdir.
	2: Kavram haritası tamamen özgün olarak tasarlanmıştır.
Kavram yoğunluğu	0: Kavram haritasında kullanılan kavramlar yeterli değildir.
	1: Kavram haritasında kullanılan kavramlar az sayıdadır.
	2: Kavram haritasında kullanılan kavramlar yeterlidir.

Kavramların seçimi	0: Kavram haritasında kullanılan kavramlar deyimle ilgi değildir. 1: Kavram haritasında kullanılan kavramlar deyimle dolaylı yönden ilgilidir. 2: Kavram haritasında kullanılan kavramlar orijinal ve deyimle direkt ilgilidir.
Kavram haritasının zorluk derecesi	0: Kavram haritası basittir. 1: Kavram haritası orta zorluktadır. 2: Kavram haritası zordur.

Şekil 4.15. Kavram haritası değerlendirme için analitik rubrik

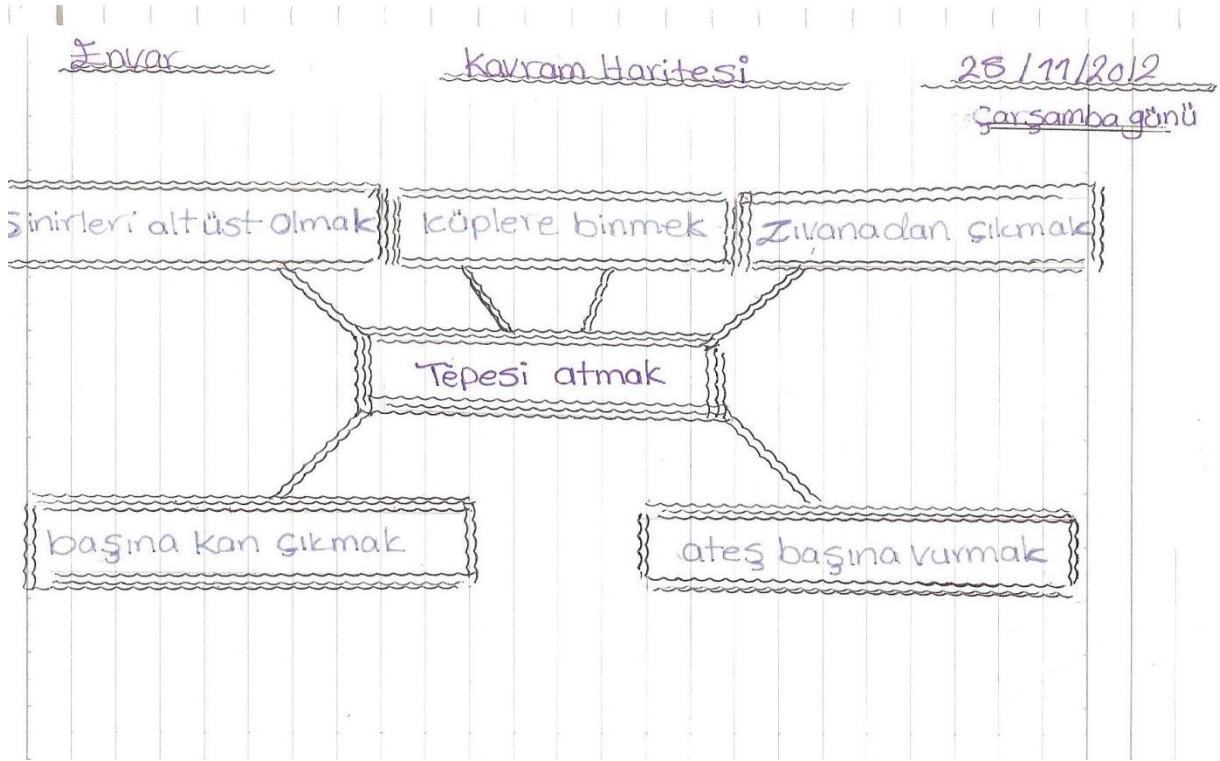
Aşağıda araştırmacı tarafından hazırlanıp öğrencilere örnek olarak sunulan “elden ayaktan düşmek” deyimıyla ilgili kavram haritasına yer verilmiştir:



Şekil 4.16. Kavram haritası örneği-1

Örnek olarak sunulan kavram haritalarından sonra öğrencilere verilen deyimler doğrultusunda kavram haritaları tasarlamaları istenmiştir. Öğrencilerin tasarladıkları kavram haritaları; özgünlük, kavram yoğunluğu, kavramların seçimi ve kavram haritasının zorluk derecesi ölçütlerine göre değerlendirilmiştir.

Aşağıda “tepesi atmak” deyimıyla ilgili bir öğrencinin hazırladığı kavram haritası görülmektedir.



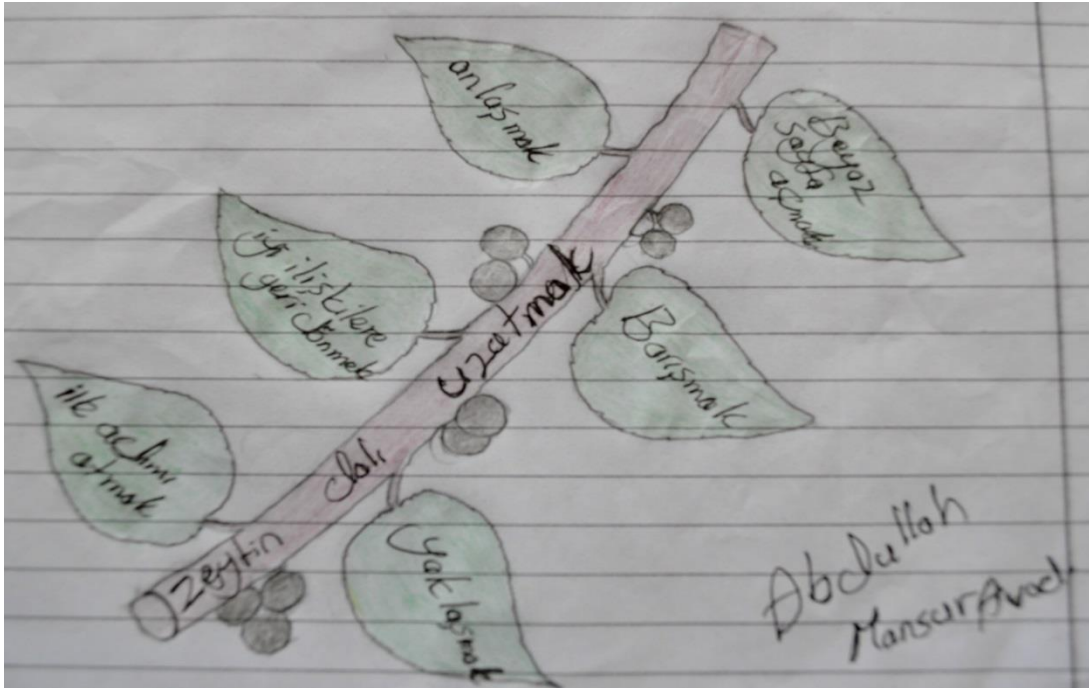
Şekil 4.17. Kavram haritası öğrenci örneği-1

Ö ₅	Ölçütler				Toplam puan
	Özgünlük	Kavram yoğunluğu	Kavramların seçimi	Kavram haritasının zorluk derecesi	7
Puan	1	2	2	2	

Şekil 4.18. Kavram haritası dereceli puanlama anahtarı

“Tepesi atamak” deyiimiyle ilgili kavram haritası hazırlayan öğrenci (Ö₅) sinirleri altüst olmak, küplere binmek, zıvanadan çıkmak, başına kan çıkmak, ateş başına vurmak deyimlerini kullanılacak kavramlar olarak seçmiştir. Öğrencinin hazırladığı kavram haritası şekil itibariyle normal, orta özgünlüktedir. Seçilen kavramların hepsi sinirlenmek anlamına gelen deyimlerdir. Ayrıca “tepesi atmak” deyiimiyle beraber, sinirlenmek anlamına gelen beş ayrı deyim de bu kavram haritasıyla öğrenilmiş olacaktır. Öğrenci hazırladığı bu kavram haritasından 8 puan üzerinden 7 puan almıştır.

Aşağıda “zeytin dalı uzatmak” deyiimiyle ilgili hazırlanan kavram haritası görülmektedir:



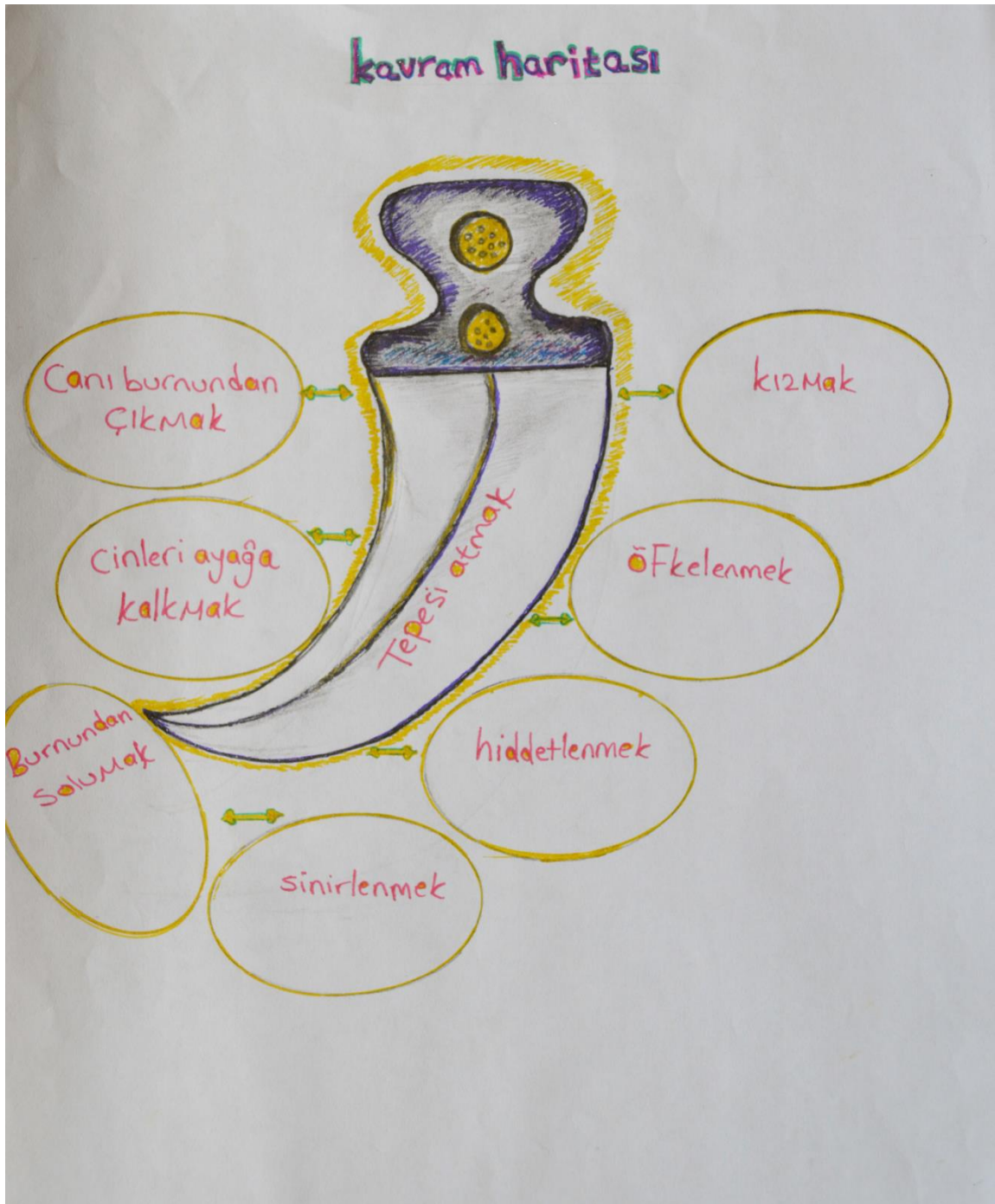
Şekil 4.19. Kavram haritası öğrenci örneği-2

Ö ₁₃	Ölçütler				Toplam puan
	Özgünlük	Kavram yoğunluğu	Kavramların seçimi	Kavram haritasının zorluk derecesi	
Puan	2	2	2	1	7

Şekil 4.20. Kavram haritası dereceli puanlama anahtarı

“Zeytin dalı uzatmak” deyiimiyle ilgili kavram haritası hazırlayan öğrenci (Ö₁₃) ilk adımı atmak, beyaz sayfa açmak deyimleriyle beraber iyi ilişkilere geri dönmek, anlaşmak, barışmak, yaklaşmak kelime ve kelime gruplarını kullanılacak kavramlar olarak seçmiştir. Öğrencinin hazırladığı kavram haritası şekil bakımından orijinaldir. Deyimle beraber zeytin dalının çizildiği resimde dalın yaprakları ve zeytinler tasvir edilmiştir. Seçilen kavramlar deyim anlamını karşılamaları bakımından yeterlidir. Deyim altı farklı kavramla desteklenmiştir. Öğrenci hazırladığı bu kavram haritasından 8 puan üzerinden 7 puan almıştır.

Aşağıda “tepesi atmak” deyiimiyle ilgili hazırlanan orijinal bir kavram haritası görülmektedir:



Şekil 4.21. Kavram haritası öğrenci örneği-3

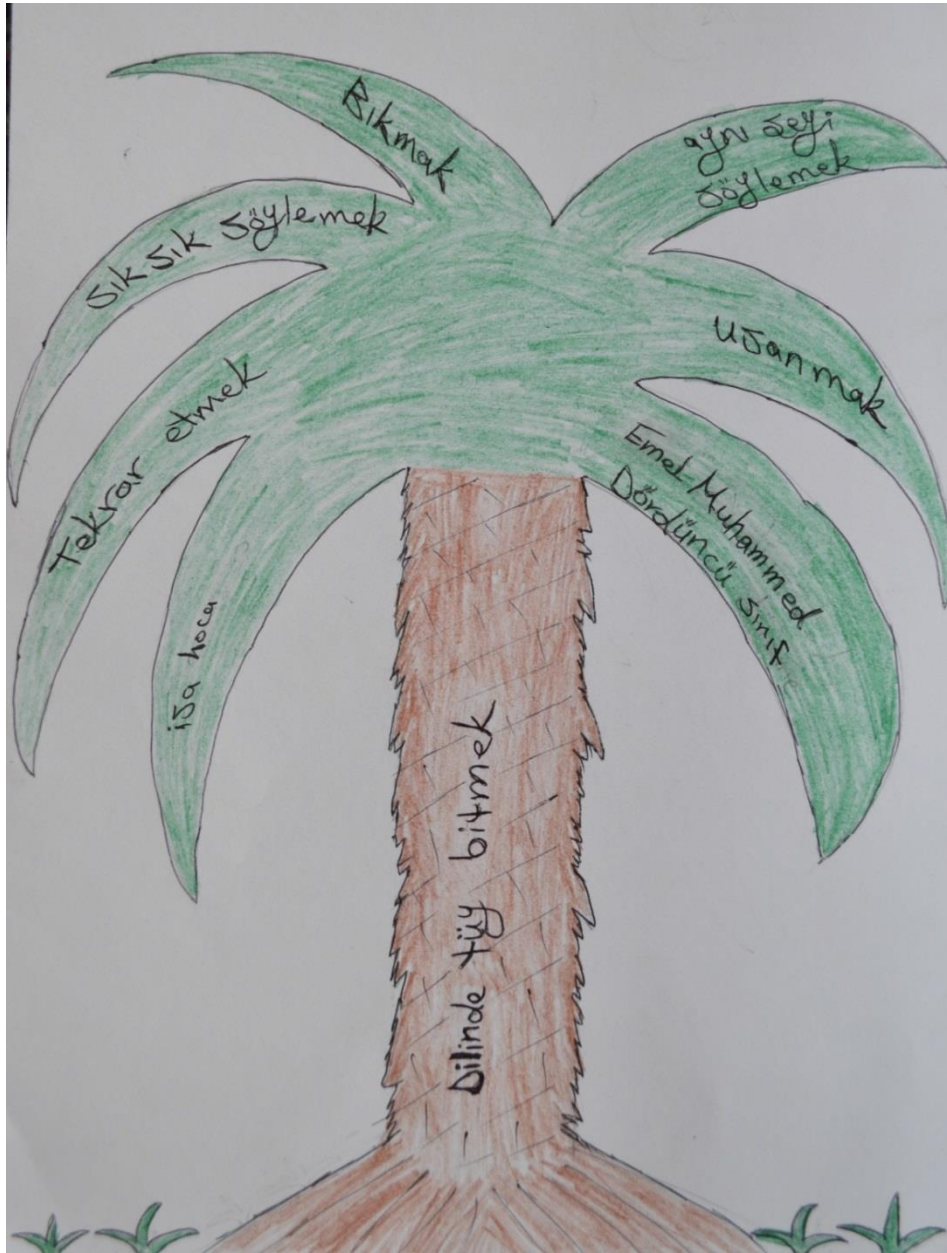
Ö ₄	Ölçütler				Toplam puan
	Özgünlük	Kavram yoğunluğu	Kavramların seçimi	Kavram haritasının zorluk derecesi	
Puan	2	2	2	2	8

Şekil 4.22. Kavram haritası dereceli puanlama anahtarı

“Tepesi atmak” deyiimiyle ilgili kavram haritası hazırlayan öğrenci (Ö₄) canı burnundan çıkmak, cinleri ayağa kalkmak, burnundan solumak deyimlerini ve kızmak, öfkelenmek, hiddetlenmek, sinirlenmek kelimelerini kullanılacak kavramlar olarak seçmiştir. Öğrencinin hazırladığı kavram haritası görsellik açısından orijinal ve yaşanan ülkenin kültürel değerlerinden cembiyeyi³ tasvir etmesi bakımından da dikkate değerdir. Öğrenci özgünlük, kavram yoğunluğu ve seçimi bakımından iyi sayılabilecek bir kavram haritası hazırlamıştır. Tepesi atmak deyiimiyle aynı anlama gelen üç farklı deyime de haritasında yer vermesi önemlidir. Kavram haritası 8 tam puanla değerlendirilmiştir.

Aşağıda “dilinde tüy bitmek” deyiimiyle ilgili hazırlanan kavram haritası görülmektedir:

³Yemen’de kültürel bakımdan çok büyük bir önemi olan özellikle cuma günleri erkeklerin taktığı bir tür hançerdir.



Şekil 4.23. Kavram haritası   renci  rne i-4

Ö ₁	Ölçütler				Toplam puan
	Özgünlük	Kavram yoğunluğu	Kavramların seçimi	Kavram haritasının zorluk derecesi	
Puan	2	1	2	1	6

Şekil 4.24. Kavram haritası dereceli puanlama anahtarı

“Dilinde tüy bitmek” deyiimiyle ilgili kavram haritası hazırlayan öğrenci (Ö₁) bıkmak, sık sık söylemek, tekrar etmek, İsa hoca, aynı şeyi söylemek, usanmak kelime ve kelime gruplarını kullanılacak kavramlar olarak seçmiştir. Tekrar tekrar söylemekten usanmak, bıkmak anlamına gelen dilinde tüy bitmek deyiimiyle ilgili hazırlanan kavram haritasında dikkat çeken araştırmacının isminin de kavramlar arasında yer almasıdır. Buna sebep olarak araştırmacının derslerde çokça tekrar yapması gösterilebilir. Kavram yoğunluğu orta derece olmakla beraber hazırlanan kavram haritası şekil itibariyle özgün ve dikkat çekicidir. Öğrenci hazırladığı bu kavram haritasından 6 puan almıştır.

4.3.7. Proje Görevi

Öğrencilere çalışma süresince deyimlerle ilgili farklı etkinlikler yapılmış ve çalışmanın bitiş süresinden bir hafta önce teslim edilmek üzere proje ödevi olarak deyim albümü hazırlama görevi verilmiştir. Araştırmacı tarafından deyim başlıklarının belirlenmesinde Türkçede sıkça kullanılan ve günlük yaşamda daha sık rastlanılan deyimler seçilmiştir.



Şekil 4.25. Proje ödevi olarak hazırlanan deyim albümleri

Öğrencilerin proje ödevi olarak hazırladıkları deyim albümleri “proje hazırlama süreci, projenin içeriği, sunu yapma” genel başlıkları altında bulunan alt başlıklar doğrultusunda 5 (çok iyi), 4 (iyi), 3 (orta), 2 (zayıf), 1 (çok zayıf) derecelendirmesine göre puanlanmıştır. Proje değerlendirme formunda projenin içeriği başlığı altında yer alan “toplanan bilgilerin analiz edilmesi” maddesi çalışmayla çok ilgili olmadığından çıkarılmış ve böylelikle de değerlendirme formunda 21 olan madde sayısı 20’ye düşmüştür. Her bir maddeden alınabilecek en yüksek puanın 5 olduğu düşünülünce bunun ölçme aracının hatadan arındırılması adına önemli olduğu söylenebilir. Aşağıda öğrencilerin proje ödevlerine ait puanları verilmiştir:

Tablo 4.22.
Öğrenci Proje Ödevi Değerlendirme Formu

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	ÖĞRENCİLER																			
	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀	Ö ₁₁	Ö ₁₂	Ö ₁₃	Ö ₁₄	Ö ₁₅	Ö ₁₆	Ö ₁₇	Ö ₁₈	Ö ₁₉	Ö ₂₀
Projenin amacını belirleme	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5
Projeye uygun çalışma planı yapma	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4
Grup içinde görev dağılımı yapma	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	3	5
İhtiyaçları belirleme	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5
Farklı kaynaklardan bilgi toplama	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5
Projeyi plana göre gerçekleştirme	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	3	3
Türkçeyi doğru ve etkili kullanma	3	4	3	5	4	4	3	3	5	5	4	5	4	5	4	3	5	3	3	4
Bilgilerin doğruluğu	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma	4	5	4	5	5	5	4	3	5	5	4	5	5	5	5	3	4	4	3	4
Toplanan bilgileri düzenleme	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5
Yazılı ve görsel unsurların birbiriyle bağlantısını sağlama	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	3	4
Eleştirel düşünme becerisini gösterme	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5
Yaratıcılık yeteneğini kullanma	3	4	3	5	5	5	4	3	5	5	4	5	5	5	4	3	5	4	3	5
Sorulara cevap verebilme	4	4	4	5	5	5	4	3	5	5	4	5	4	5	5	4	4	3	4	4
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	3	4	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3	3	4	3	5
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5
Sesini ve beden dilini kullanma	4	3	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4	3	4	4
Verilen sürede sunuyu yapma	5	4	4	5	5	5	4	3	5	5	4	5	5	5	4	3	5	4	3	4
Sunum sırasında öz güvene sahip olma	3	4	3	5	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	4	3	5	3	3	5
Sunuya istekli olma	3	3	3	5	5	4	5	3	4	5	4	5	5	5	4	3	5	4	3	5
Toplam puan	78	85	77	100	99	98	84	73	98	100	83	100	97	100	95	74	86	80	69	91

Not: Ö_{1,2,3}: Öğrenci, Kırmızı: Kız öğrenciler, Mavi: Erkek öğrenciler

Kızlardan sadece bir öğrenci ($\bar{O}_4$) 100 tam puan alabilmiş, bir öğrenci ($\bar{O}_5$) 99, diğer bir öğrenci ($\bar{O}_6$) ise 98 almıştır. Erkeklerden ise 100 tam puan alabilen öğrenci ($\bar{O}_{10,12,14}$) sayısı üçtür. En düşük puanı, 69 puanla kız öğrencilerden ($\bar{O}_{19}$) birisi almıştır. Bu öğrenciden sonra en düşük puanı alan erkek öğrencinin ($\bar{O}_8$) puanı da 73'tür. Kız öğrencilerin ($\bar{O}_{1,2,3,4,5,6,16,17,18,19}$) proje ödevi başarı puanlarının genel ortalaması 84,8 iken erkek öğrencilerin ($\bar{O}_{7,8,9,10,11,12,13,14,15,20}$) başarı puan genel ortalamaları 92,1'dir.

Tablo 4.23.

Proje Ödevi Öğrenci Kazanımları Aritmetik Ortalamaları

Kazanımlar	Ortalama $\bar{X}$
Madde 1. Projenin amacını belirleme	4.70
Madde 2. Projeye uygun çalışma planı yapma	4.75
Madde 3. Grup içinde görev dağılımı yapma	4.55
Madde 4. İhtiyaçları belirleme	4.60
Madde 5. Farklı kaynaklardan bilgi toplama	4.65
Madde 6. Projeyi plana göre gerçekleştirme	4.35
Madde 7. Türkçeyi doğru ve etkili kullanma	3.95
Madde 8. Bilgilerin doğruluğu	4.60
Madde 9. Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma	4.35
Madde 10. Toplanan bilgileri düzenleme	4.60
Madde 11. Yazılı ve görsel unsurların birbiriyle bağlantısını sağlama	4.40
Madde 12. Eleştirel düşünme becerisini gösterme	4.50
Madde 13. Yaratıcılık yeteneğini kullanma	4.25
Madde 14. Sorulara cevap verebilme	4.30
Madde 15. Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma	4.30
Madde 16. Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme	4.45
Madde 17. Sesini ve beden dilini kullanma	4.30
Madde 18. Verilen sürede sunuyu yapma	4.35
Madde 19. Sunum sırasında öz güvene sahip olma	4.25
Madde 20. Sunuya istekli olma	4.15
Genel ortalama	4.41

Tablo 4. 23'teki veriler genel olarak incelendiğinde, maddelerin genel ortalamasının 4.41 olduğu görülmektedir. Her maddeden alınabilecek en yüksek puanın 5 puan olduğu düşünüldüğünde, bu ortalamanın yüksek bir ortalama olduğu söylenebilir. Proje ödevi öğrenci kazanımlarında “projeye uygun çalışma planı yapma” 4.75 ile en yüksek ortalamaya ve “Türkçeyi doğru ve etkili kullanma” ise 3.95 ile en düşük ortalamaya sahiptir. Tabloda dikkat çeken bir husus da “sunuya istekli olma” maddesinin 4.15 ile en düşük ikinci ortalamaya

sahip olmasıdır. Buna sebep olarak da genellikle kız öğrencilerin topluluk önünde konuşmaktan çekinmeleri, utanmaları gösterilebilir.

4.3.8. Grup değerlendirme

Grupların yaptıkları çalışmalar grup üyeleri tarafından değerlendirilmiştir. Ek 5’te verilen formu dolduran öğrenciler daha sonra dört tane açık uçlu soruyu cevaplandırmışlardır. Gruplar büyük oranda “her zaman” derecesini işaretlemişlerdir. Çalışmada daha tutarlı sonuçlara ulaşmak için dört açık uçlu soruya verilen cevapların analizi yapılmış ve bunlar yorumlanmıştır.

Grup üyelerinin ortaklaşa cevapladıkları sorular şunlardır:

1. Çalışmalar sırasında karşılaştığımız en büyük sorun nedir?
2. Sorun nereden kaynaklanıyordu?
3. Grubumuzun en iyi olduğu alan hangisiydi?
4. Grup olarak daha iyi olabilirdik; fakat olamadık. Niçin?

Sınıfta öğrenciler tarafından oluşturulan “Bahar, Güneş, Sınır Tanımayan Yemenli Genç Kızlar, Yoğurt ve Gül Pembe” grup üyelerinin verdiği cevaplar ayrıca tablolar hâlinde aşağıda sunulmuş ve yorumlanmıştır:

Tablo 4.24.

Grup Üyelerinin “Çalışmalar sırasında karşılaştığınız en büyük sorun ne idi?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Grup adı	Grup görüşü
Bahar	Bazı zamanlar konuşma yapmada ve cümle kurmada zorlandık.
Güneş	Kaynaklara ulaşmada zorlandık.
Sınır Tanımayan Yemenli Genç Kızlar	Deyimleri cümle içinde kullanmada zorlandık.
Yoğurt	Dersten erken sıkılmak, telaffuz, elektrik kesintisi
Gül Pembe	Cümle kurmada zorlandık.

Tablo 4. 24’te grupların çalışmalar sırasında karşılaştıkları en önemli sorunlara ilişkin belirttikleri görüşlere yer verilmiştir. Bahar, Sınır Tanımayan Yemenli Genç Kızlar ve Gül

Pembe Grupları deyimlerin cümle içinde kullanılmasında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Güneş Grubu kaynaklara ulaşmada zorluk çektiklerini belirtmiştir. Uygulamanın yapıldığı dönemde bölüme ait müstakil bir kütüphanenin olmaması kaynak sıkıntısı yaşanmasına yol açmıştır. Yoğurt Grubu ise en büyük sorun olarak dersten erken sıkılmayı, telaffuz problemlerini ve elektrik kesintisini göstermiştir. Uygulamanın yapıldığı dönemde ülke genelinde yaşanan elektrik kesintileri günlük yaşamı ve özellikle de eğitimi ciddi anlamda zorlaştırmıştır.

Tablo 4.25.

Grup Üyelerinin “Sorun Nereden Kaynaklanıyordu?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Grup adı	Grup görüşü
Bahar	Bizden, çünkü bazı zaman dili kullanmadık ve konuşmaya çok korkuyorduk
Güneş	Ders dışında öğrendiğimiz deyimleri kullanmamız
Sınır Tanımayan Yemenli Genç Kızlar	Günlük hayatımızda deyimleri kullanmamak
Yoğurt	Türkçeyi uygulamamaktan ve bunun için teşvik edilmemekten
Gül Pembe	Hocalarımız, kitaplar, internet

Tablo 4.25’te sorunun nereden kaynaklandığına ilişkin grup görüşleri verilmiştir. Sadece Gül Pembe Grubu sorunun kaynağı olarak kaynakları belirtmiştir. Kitaplara ulaşmanın zorluğu, internetin çok yaygın olmaması araştırma süresince dikkat çeken problemlerdendir. Grubun ayrıca sorunun kaynaklarında “hocaları” belirttiği görülmüştür. Bu ifadeler yazılı olarak alındığından bununla ilgili açıklayıcı bir ifadeyle karşılaşılmamıştır. Diğer dört grup ise sorunun öğrendiklerini uygulamamaktan kaynaklandığını belirtmiştir. Yoğurt Grubu sorunun Türkçeyi uygulamamaktan ve bunun için de teşvik edilmemekten kaynaklandığını ifade etmiştir. Oysaki öğrenciler derslerde sürekli Türkçe pratik yapmaya, konuşmaya teşvik edilmişlerdir.

Tablo 4.26.

Grup Üyelerinin “Grubumuzun En İyi Olduğu Alan” İfadesine İlişkin Görüşleri

Grup adı	Grup görüşü
Bahar	Birimizin anlamadığı konuyu bilen birisinin açıklaması
Güneş	Hocamızın konuyu bize sevdirmesi
Sınır Tanımayan Yemenli Genç Kızlar	Birbirimizin görüş ve önerilerini dinledik ve birbirimize yardım ettik.
Yoğurt	Kardeşlik, arkadaşlık
Gül Pembe	Arkadaşlarımız çok temiz kalpli ve hepsi yardım sever.

Tablo 4. 26’da grupların en iyi oldukları alanlara ait görüşlere yer verilmiştir. Genel olarak grup üyelerinin uyumlu çalışması, birbirlerine yardım etmeleri, aralarındaki dostluk en iyi oldukları alan olarak ifade edilmiştir. Güneş Grubu’nun bu ifadeyi tam olarak anlayamadığı, dolayısıyla en iyi oldukları alanı “Hocamızın konuyu bize sevdirmesi” şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

Tablo 4.27.

Grup Üyelerinin “Grup olarak daha iyi olabilirdik; fakat” İfadesine İlişkin Görüşleri

Grup adı	Grup görüşü
Bahar	Az çalıştık, az konuştuk, az plan yaptık.
Güneş	Bazı deyimlerin anlamlarını ne sözlükte ne internetten buluyorduk.
Sınır Tanımayan Yemenli Genç Kızlar	Fazla vaktimiz olmadığı için grup olarak daha fazla çalışamadık.
Yoğurt	Grup başkanı bizden ayrılmış, birliğimizi dağıttı.
Gül Pembe	Çok konuşuruz, her kişinin farklı bir sorusu vardır ve daha da karıştırıyoruz.

Tablo 4. 27’de grup olarak daha iyi olamamalarının sebeplerine ilişkin grup üyelerinin görüşleri belirtilmiştir. Bahar Grubu daha iyi olamamalarının sebebi olarak az çalışmalarını, az plan yapmalarını ve az konuşmalarını göstermiştir. Burada belirtilen az konuşma, öğrenilen deyimlerin pratiğinin yapılmamasıyla ilgilidir. Güneş Grubu üyeleri ise kaynaklara ulaşmada

karşılaştıkları sorunları daha iyi olamamalarına sebep olarak ileri sürmüşlerdir. Sınır Tanımayan Yemenli Genç Kızlar Grubu da vakit kısıtlılığından dolayı grup çalışmalarına daha fazla zaman ayıramamalarını daha iyi olamamalarının sebebi olarak göstermiştir. Yoğurt Grubu ise grup başkanlarının gruptan ayrılmasını daha iyi olamamalarının sebebi olarak belirtmiştir. Gül Pembe Grubu çok konuşmalarını, her birisinin farklı sorularının olmasını ve bunun da öğrendiklerini daha fazla karıştırmasını daha iyi olamamalarına sebep olarak belirtmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulguları ile ilgili alt problemlere ilişkin ortaya çıkan sonuçlar tartışılmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda alanda çalışma yapan ya da yapacak araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Deyim Testinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Bu aşamadaki sonuçlar araştırmanın başında ve sonunda uygulanan deyim testinden elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Çoktan seçmeli, eşleştirme ve açıklamaya dayalı soruların olduğu test verilerine göre öğrencilerin deyim bilgisi genel itibariyle zayıfa yakın olarak nitelendirilebilir. Araştırmanın başlangıcında uygulanan testin aritmetik ortalaması 26 soru üzerinden 12,8'dir. İlk başta uygulanan teste katılan öğrenci sayısı on altıdır. Testin çoktan seçmeli bölümünde 13 sorudan sadece bir öğrenci 12 soruyu doğru cevaplayabilmiştir. Bu bölümün aritmetik ortalaması 6,75'tir. Testin eşleştirme bölümünde hatası olmayan öğrenci yoktur. Açıklamaya dayalı sorularda öğrencilerin genelinin doğru cevap sayısı 14'tür. Bu bölümde beş soru olduğu düşünülürse 16 öğrencinin vereceği cevap sayısı 80 olacağından doğru cevapların azlığı dikkat çekmektedir.

Araştırmanın sonunda tekrar uygulanan deyim testinden elde edilen bulgulara göre testin aritmetik ortalaması 24,7'dir. Testin 13 sorudan oluşan çoktan seçmeli bölümünü öğrencilerden onu yanlış yapmıştır. Öğrencilerden ikisinin dörder, üçünün ikişer, birisinin üç, üçünün de birer yanlışı vardır. Araştırmanın sonunda yapılan teste bir öğrenci rahatsızlığı sebebiyle katılamamıştır. Testin eşleştirme bölümünde sınava katılmayan öğrenci dışında sadece bir öğrenci iki yanlış yapmıştır. Açıklamaya dayalı soruların olduğu bölümde de bir öğrenci “küplere binmek” deyiminin anlamını yanlış açıklamış, bir diğer öğrenci de bu deyim boş bırakmıştır. Bu bölüm genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin deyimlerin anlamlarını doğru tahmin edip anlam bakımından doğru cümleler yazabildikleri görülmüştür. Sonuç olarak sürecin sonunda öğrencilerin deyim testinden aldıkları puanlarda gözle görülür olumlu yönde bir değişim görülmektedir. Bu değişimin en önemli sebebi olarak öğretim süreci boyunca uygulanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkisi

gösterilebilir. Çelebi (2006) özellikle dil öğretiminde test yoluyla ölçme tekniğine sık başvurulmaması gerektiğini önermiştir. Burada testten kasıt çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlardır. Bu çalışmada da durum tespiti amaçlı test sınavı uygulanmış, daha sonraki aşamalarda geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmamıştır.

5.2. Görüşme Verilerinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Görüşmeler öğrencilerin anladıkları, düşündükleri ve hissettikleri ile ilgili değerli bilgiler sağlar. Görüşmeler genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapılır (MEB, 2006a, s. 219). Bu aşamada, Türkçe öğrenen dördüncü sınıftaki on bir üniversite öğrencisiyle yüz yüze yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar iki alt başlıkta tartışılmıştır. Araştırmada cevap aranan birinci soru “Öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecine ilişkin genel görüşleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin deyimlerin öğretim süreciyle ilgili görüşlerine yönelik sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir. Araştırmada cevap aranan ikinci soru ise “Öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecinde uygulanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda da deyimlerin öğretim sürecinde yapılan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.2.1. Öğrencilerin Deyimlerin Öğretim Süreci Hakkındaki Genel Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yarıdan fazlası deyimlerin öğretim sürecinde ilk derste zorlandıklarını ifade etmiştir. Buna rağmen aynı öğrencilerden sadece birisi hariç diğerleri konunun çok zevkli olduğunu beyan etmiştir. Öğrencilerin ilk derste zorlandıklarını ifade etmelerinde uygulanacak teknikleri yeterince tanımıyor olmaları ve deyimlerin zor olduğuna yönelik önyargılarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yine çoğunluğu öğretim süresince ve öğretimin sonunda yeni öğrendikleri deyimleri günlük hayatta kullanabildiklerini ve bundan sonraki yaşamlarında da kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birisi öğretim süresince derslerde güzel şeyler hissettiğini belirtmiş ve diğer bir öğrenci de “Derslerde sanki oyun oynuyorduk.” sözüyle süreci tasvir etmiştir. Öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecinde en çok hoşlandıkları etkinlik yüzde ellilik bir oranla kavram haritaları olmuştur. Proje ödevi olarak hazırlanan deyim albümünden üç kişi, tutulan ürün dosyasından iki kişi ve bütün etkinliklerden ise sadece bir kişi hoşlandığını

belirtmiştir. Burada dikkat çeken öğrencilerin kavram haritaları hakkındaki olumlu görüşleridir. Öğretim sürecini kolaylaştırması ve öğrenilenleri şematize etmesi bakımından kavram haritalarının öğrenciler tarafından en çok hoşlanılan etkinlik olduğu söylenebilir. Öğrencilerin üniversite dördüncü sınıfta ve yaşları itibariyle olgun olmaları dolayısıyla proje ödevinden hoşlanmadıkları sonucuna varılabilir. Aynı sebepler ürün dosyası için de düşünülebilir. Öğrencilerden altısı her ne kadar sıkıcı buldukları bir etkinlik olmadığını belirtse de üç öğrenci tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini sıkıcı bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca iki öğrenci de öğretim sürecinde deyimlerin cümle içinde kullanılması aşamasında (deyim hikâyesi yazma gibi) sıkıldıklarını belirtmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler gerek araştırma sürecinde gerekse araştırma sonunda yapılan görüşmede tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini sevmediklerini ve sıkıcı bulduklarını beyan etmişlerdir. Ayrıca iki öğrencinin deyimlerin cümle içinde kullanılmasında sıkıldıklarını ifade etmesi bazı deyimlerin anlamlarının tam olarak anlaşılamadığı veya deyimlerin cümle içinde nasıl çekimleneceğinin tam olarak bilinmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Güneş (2008) de tümce bağlamı içerisinde verilen deyimlerin tümce bağlamı olmadan verilen deyimlere göre daha fazla hatırlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda Doğru (2004) da deyimlerin öğretilirken her deyimın mutlaka kısa da olsa bir metin içinde verilmesi ve bu metin çerçevesinde öğrencinin tahmin yeteneğinin geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Tozoğlu (2009) da ilköğretim okulları için tavsiye edilen 100 temel eserden dokuz yerli romanda kullanılan deyim ve atasözlerini incelediği çalışmasında “Bitmeyen Gece, Osmancık, Miskinler Tekkesi, Hep O Şarkı” eserlerinin kullanılan deyimler bakımından zengin olduğunu tespit etmiştir. Bu eserlerin de o dikkatle ele alınıp Türkçe öğretim çalışmalarında kullanılması sağlanabilir. Dolayısıyla yabancılara deyim öğretimi çalışmalarında deyimler farklı cümleler içerisinde verilince hem deyim anlam bağlamından hareketle kavranacak hem de deyimın cümle içerisinde kullanımı daha rahat kavranabilecektir. Ayrıca Öрге (2003)’nin ilköğretim Türkçe ders kitaplarında geçen anlamı bilinmeyen deyimlerin öğrencinin sözcük dağarcığına uygun olmasının yanı sıra, diğer metinlerde tekrar geçmesine dikkat edilmesi önerisi yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında/setlerinde de dikkate alınmalıdır.

Öğrencilerin uygulamadan önce ve sonra ortalama kaç deyim bildiklerine ilişkin yöneltilen soru neticesinde elde edilen bulgulara göre uygulamadan önce bilindiği tahmin edilen deyim sayısı ortalama 14, uygulama sonrası ise 55’tir. Aslında bu veriler öğrencilere uygulanan ön test ve son test sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Ön testin aritmetik

ortalamasının 12,8 ve son testin 24,7 olduğu dikkate alınırsa (26 sorudan) öğrencilerin görüşmede bildiklerini tahmin ettikleri deyim sayılarıyla test sonuçlarının örtüştüğü görülecektir.

Grup hâlinde çalışmanın faydalı olup olmadığına ilişkin öğrenci görüşleri neticesinde elde edilen bulgulara göre yedi öğrenci grup çalışmasının arkadaşlarının düşüncelerinden yararlandığında daha faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu da yabancı dil öğreniminde akran rehberliğinin ya da grup hâlinde çalışmanın önemini göstermektedir. Çalışma grubunda yer alan arkadaşlarına göre akademik başarı puanları daha yüksek öğrencilerin oluşturulan gruplarda akademik başarı puanları daha düşük öğrencilere yaptıkları rehberlik ve araştırmacı tarafından süreç boyunca izlenmiştir. Yine bir öğrenci grup hâlinde daha iyi öğrendiğini diğer bir öğrenci ise grup çalışmalarında birbirlerinden yararlandıklarından, birbirlerine yardım ettiklerinden, birbirlerini destekleyip cesaretlendirdiklerinden bahsetmiştir. Buna rağmen iki öğrenci de grup hâlinde çalışmanın daha faydalı olduğunu bildiklerini fakat kendilerinin bireysel çalışmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular göstermektedir ki yabancı dil öğretiminde grup çalışmaları çok önemlidir, öğrenci tarafından da tercih edilmektedir. Ayrıca bireysel çalışmayı tercih eden öğrencilerin varlığından da haberdar olup onları da dikkate almak gerekir. Öğrencilerin kendi yaptıkları çalışmaları değerlendirmenin nasıl bir duygu olduğuna ilişkin sorulan soru doğrultusunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (8 kişi) bu soruyu cevapsız bırakmış, yorum yapmamıştır. Burada sorunun zor olması bu sonucu doğurmuş olabilir. Çalışmanın en başarılı öğrencisi (Ö₄) kendilerini değerlendirmenin zor olduğunu, hatalarını göremediklerini belirtmiştir. Yine başarılı öğrencilerden (Ö_{10,12}) ikisi de kendilerine çok puan vereceklerinden, kendilerini kayıracaklarından bahsetmiştir. Öğrencilerin süreç boyunca kendilerini değerlendirdikleri notların aritmetik ortalaması da 83'tür. Öğrencilerin yaptıkları proje ödevinden aldıkları notların aritmetik ortalamasının 88,35 olduğu dikkate alınırsa öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri notlarla ürünleri neticesinde aldıkları notların çok da farklı olmadığı görülecektir.

5.2.1.1. Öğrencilerin ürün dosyası (portfolyo) hakkındaki öz değerlendirmelerine ilişkin sonuç ve tartışmalar

Öğrencilerin ürün dosyası hakkındaki öz değerlendirmeleri neticesinde elde edilen bulgulara göre öğrenciler yaptıkları çalışmayı saklama sebebi olarak çok farklı cevaplar

vermişlerdir. Genel olarak verilen cevapların ortak noktası ürün dosyasının gelecekte yararlanılabilecek önemli bir kaynak olduğudur. Çalışmaların saklanma sebebi olarak ayrıca deyimleri unutmamak, daha güzel Türkçe konuşmak ve deyimlerin önemli olması da belirtilmiştir. “Bu çalışmayı arkadaşlarımla neden paylaşıyorum?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgulara göre öğrenciler burada grup hâlinde çalışmanın ve paylaşmanın önemini vurgulamışlardır. Arkadaşlarının bilgilerinden faydalanacaklarına, hatalarını düzelteceklerine, daha çok şey öğreneceklerine inandıkları için yaptıkları çalışmayı arkadaşlarıyla paylaştıklarını belirtmişlerdir. “Çalışma sırasında neler öğrendim?” sorusuna verilen cevaplar neticesinde elde edilen bulgulara göre öğrenciler yeni bilgiler öğrendiklerini, Türkçe dil becerilerinin geliştiğini ve Türkçenin zengin bir dil olmakla beraber deyimler bakımından Arapçaya çok yakın olduğunu ifade etmişlerdir. “Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım?” sorusuna verilen cevaplar neticesinde öğrencilerin hazırladıkları çalışmaları daha özenle yapmak istedikleri, materyal ve öğrendikleri yöntemleri kullanarak yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. “Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?” sorusundan elde edilen bulgulara göre genel olarak öğrencilerin deyimleri cümle içinde kullanmada zorluk çektikleri ve deyimın mecaz anlamlı hâlini gerçek anlamla karıştırdıkları sonucuna varılmıştır. Burada dikkat çeken husus deyimlerin cümle içinde aldığı çekimin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılamamasıdır. Yine öğrenciler deyimleri gerçek anlamda düşündükleri zaman problem yaşamış ve bu durum yanlış anlamalara yol açmıştır. “Sizin için bu çalışmanın anlamı nedir?” sorusuna verilen cevaplar neticesinde elde edilen bulgulara göre öğrenciler yapılan çalışmayı faydalı, değerli bir faaliyet olarak nitelendirmişlerdir. Bu çalışma neticesinde Türkçeyi daha doğru ve güzel konuşacaklarını ve bunun seviyelerini görmede de kendilerine yol göstereceğini ifade etmişlerdir.

5.3. Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmada cevap aranan üçüncü soru da “Öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecinde uygulanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden aldığı puanlar nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda da deyimlerin öğretim sürecinde uygulanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden alınan puanlara yönelik sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.3.1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği

Öğrencilerin büyük çoğunluğu tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini sıkıcı bulmuş ve bu da uygulamaya yansımıştır. Başkonuş (2011) da araştırmasında yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerinin sınıf öğretmenlerince en az kullanılan teknikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Orhan (2007) da fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin en az tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullandıklarını tespit etmiştir. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde birbiriyle bağlantılı doğru-yanlış şeklinde yer alan ifadelerin değerlendirilmesinde her bir karar bir sonrakini ve sonucu (çıkış) etkileyen bir özellik göstermektedir. Bu sebeplerden dolayı bu teknik geleneksel doğru-yanlış testlerinden daha karmaşık yapısıyla ve doğru cevabın bulunmasındaki şans faktörünü daha aza indirmesiyle zor bir teknik olarak nitelendirilebilir. Ayrıca anlamlı bir tanılayıcı dallanmış ağaç testi oluşturabilmek de ayrı bir yetenek gerektirmektedir. Öğrencilerin hazırladıkları testler şekil ve anlam bakımından değerlendirildiğinde bazı hataların ve eksiklerin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun araştırmacı tarafından hazırlanan örnekte olduğu gibi doğru çıkışı 1 numaralı çıkış olarak vermeleri de dikkat çeken diğer bir husustur. Dolayısıyla tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinden yabancı dil öğretiminde yararlanabilmek için bunun konuya uygun, anlaşılır ve daha basit örnekleriyle sunulması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

5.3.2. Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış grid testi puanlarına göre öğrencilerin yarıdan fazlasının testi yanlışsız cevapladıkları görülmüştür. Beş öğrencinin birer, üç öğrencinin de ikişer yanlış cevap verdikleri görülmüştür. Bu teknikte kullanılan deyim resimleri deyimlerin hatırlanmasında ve doğru tahmin edilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Öztürk (2011) ilköğretim 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada yapılandırılmış grid, kavram haritası ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri kullanılarak işlenen fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin fene karşı olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada da benzer sonuçlara ulaşmakla beraber sadece tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği öğrenciler tarafından yeterince beğenilmemiştir. Ayrıca Özçelik (2011) fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yapılandırılmış gridi hiç kullanmadıklarını tespit etmiştir. Aynı yılda yapılan iki farklı çalışmadan anlaşılmaktadır ki eğer öğrenci bu tekniklerle tanışsa derse karşı olumlu bir tutum geliştirebilmektedir fakat öğretmen bu teknikleri bilip kullanmadığı müddetçe bu tekniklerin faydalı ya da faydasız olduğundan söz edilemeyecektir. Benzer bir

şekilde Aktürk (2012) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, akran değerlendirme, kontrol listesi ve kelime ilişkilendirme testini çok az kullandıklarını tespit etmiştir. Yine Çermik (2011) de sınıf öğretmenlerinin en az kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç olduğunu belirtmiştir. Türktan (2011) yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe derslerinde kavram öğretiminde öğrenci başarısına olumlu yönde tesir ettiğini ifade etmiştir. Hem anlamlı öğrenmeyi organize etmesi hem de öğrenmenin ölçülmesinde rahatlıkla kullanılabilecek olması bakımından yapılandırılmış gridden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mecaz bakımından zengin deyimlerin veya başka konuların öğretiminde yararlanılabilir.

5.3.3. Kelime İlişkilendirme

Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerine verilen deyimle ilgili kelime ve kelime gruplarını yazabilmiştir. Öğrencilerin kelime ilişkilendirme testinde verilen deyimle ilgili yazdıkları örnek cümlelerin değerlendirilmesi neticesinde elde edilen bulgulara göre 10 üzerinden tam puan alan öğrencinin çıkmadığı örnek cümle yazma etkinliğinde sadece iki öğrenci 9 puan alabilmiştir. Bu etkinliğin puanlarının aritmetik ortalamasının 5,31 olduğu dikkate alınırsa öğrencilerin verilen deyimle ilgili kelimeleri yazabildikleri fakat deyimi cümle içinde kullanmada hatalar yaptıkları görülmüştür. Normalde teknikte örnek cümle yazma gibi bir etkinlik olmamasına rağmen verilen deyimın anlaşılıp anlaşılmadığı bu yolla daha iyi test edilmiştir. Ercan, Taşdere ve Ercan (2010) 7. sınıf öğrencilerine uygulanan kelime ilişkilendirme testlerini bilişsel yapıyı otaya çıkarmada, kavramsal değişimini tespit etmede ve kavram yanılgılarını belirlemede etkili bir teknik olarak nitelendirmişlerdir. Sonuç itibarıyla bu test yabancı dil öğrenen öğrencilerin sözcük varlıklarının tespitinde ya da öğrencilere sözcük öğretiminde kullanılabilir.

5.3.4. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Kullanım amacına göre içeriği de değişen öğrenci ürün dosyası sergileme, çalışma ve değerlendirme amaçlı kullanılabilir (MEB, 2006a, s. 222). Öğrenci ürün dosyası değerlendirme formundan elde edilen bulgulara göre üçü kızlardan dördü de erkeklerden olmak üzere toplamda yedi öğrenci değerlendirme ölçütlerinin tümünden “evet” ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ürün dosyalarında dikkati çeken en önemli hususlardan biri

çalışmaların bir araştırma ürünü olarak zayıf kalmasıdır. Ayrıca hazırlanan dosyalarda bazı öğrencilerin Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılması noktasında da eksiklerinin olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında yabancı dil öğretiminde öğrenci ürün dosyası bütüncül bir öğrenme, öğrenci hakkında bir yargıya varma ve öğrencinin gelişimi hakkında yorum yapabilme adına önemlidir. Erdemir (2007) farklı dallardan öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin ürün dosyasının oluşturulmasında ve değerlendirilmesinde performans değerlendirme formlarından yararlanılmasına olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Fakat burada önemli olan bu olumlu yaklaşımların derslerde uygulanmasıdır. Çalışmada öğrencilerin ürün dosyaları yönerge olmadan değerlendirilseydi tutarlı bir sonuca ulaşamayacak, bütüncül bir değerlendirme gerçekleşmeyecekti. Yaşar (2010) da çalışmasında sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve bunun öğrenciye katkı sağlamadığını düşündüklerini ifade etmiştir. Ayva (2010) da sınıf öğretmenlerinin, portfolyo tekniğinin en büyük sınırlılığı olarak değerlendirmesindeki karmaşıklık ve zorluğu gösterdiklerini belirtir.

5.3.5. Performans Değerlendirme (Deyim hikâyesi yazma)

Başlık, düzen, anlatım, örnek olay ve yazım noktalama ölçütlerine göre değerlendirilen performans ödevleri (deyim hikâyeleri) genel olarak amaca uygun biçimde hazırlanmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yazdığı hikâyeye başlık koymamış, sayfa düzeni açısından zayıf sayılabilecek kâğıtlar vermiştir. Büyük harflerin kullanımıyla ilgili hemen her kâğıtta dikkati çeken yanlış kullanımlar vardır. Bazı öğrencilerin de “p” ve “b” seslerini birbirlerinin yerine kullandıkları görülmüştür. Sonuç olarak yabancı dil öğretiminde verilen ödevler hem öğrencinin bulunduğu seviyeyi tespit etmede hem de gelişimini izlemeye önemlidir. Fakat Arı (2010) araştırmasında öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin öğrenci başarısını artırmadığını belirttiklerini ifade etmiştir. Bunların araştırılmadan yapıldığını ifade etmiştir. Zaten burada önemli olan öğrencileri araştırmaya sevk etmek ve onlara kendi çabalarıyla yapılabilecek ödev konuları verebilmektir. Öğrencilerin yaptıkları hataların giderilmesinde onlara verilecek geri dönütler de ayrı bir öneme sahiptir. Bu sebeple belirli aralıklarla (her konunun sonu gibi) öğrencilere performans ödevleri verilerek hem öğrencilerin gelişimleri izlenebilir hem de bütüncül bir değerlendirme için fırsatlar oluşturulabilir. Performans ödevleri öğrencilere, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma imkânı verir. Öğrencilerin gerçek performanslarını ölçmek açısından uygun

araçlardır (MEB, 2006a, s. 224). Aktürk (2012) çalışmasının diğer bir aşamasında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden en çok performans değerlendirme, kavram haritaları ve projeyi kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Gündoğdu (2011) çalışmasında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, Çermik (2011) sınıf öğretmenlerinin, Yiğit (2013) ise Türkçe öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirmede ölçme aracı olarak en çok performans görevini tercih ettiklerini tespit etmiştir. Aslında bu bulgular diğer yöntemlerin bilinmediği ya da kullanılmadığı anlamına gelmektedir. Bayram (2012) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje, performans değerlendirme ve portfolyoyu sıklıkla kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

5.3.6. Kavram Haritası

Elde edilen bulgulara göre öğrenciler kavram haritası hazırlamada başarılı sayılabilirler. Kavram haritalarının deyimlerle ilgili hazırlanması farklı türlerde kavram haritası yapmayı biraz daha zorlaştırmıştır. Genel olarak hazırlanan kavram haritaları örümcek kavram haritaları türündedir. Yapalak (2009) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının uygulama derslerinde en çok kavram haritalarını tercih ettiklerini tespit etmiştir. Çalışmada da tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri içinde öğrencilerin en çok beğendikleri tür olması ve öğrencilere birçok konuda kolaylık sağlaması bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hemen her konuda kavram haritalarından yararlanma yoluna gidilebilir. Bulgulara göre bu yöntemin aslında ölçme ve değerlendirmede kullanılmasından çok iyi bir öğretim yöntemi olduğu görülmüştür. Fakat Topallı Arslan (2012) ilköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varmıştır. Zaten tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili çalışmalara daha çok fen alanında rastlanıldığı düşünülürse bunun haklılık payı da ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda bu yöntemler fen alanlarında uygulanmaya daha uygundur. Tokiz (2013) ise 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin kavram haritası sorularında boş bırakılan yerleri doldurabildiklerini fakat kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklayamadıklarını, kavramların tanımlarını yapamadıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Kandil İngeç (2008) de yaptığı çalışmada fizik öğretmen adaylarının verilen konuyla ilgili yeterince kavram yazdıklarını ancak oluşturdukları kavram haritalarında bu kavramları yerleştiremediklerini tespit etmiştir. Şahin (2002) yaptığı çalışmada kavram haritasının anlamlı ve ezbere öğrenenleri birbirinden ayırabildiğini ortaya koymuştur. Eroğlu (2010) kavram haritası ve yapılandırılmış grid ile elde edilen puanların geçerlilik ve güvenilirliklerini

incelediği çalışmasında bu yöntemlerin geçerli ve güvenilir ölçme araçları olarak kullanılabileceği sonucuna varmıştır. Aktaş ve Güler (2011) sınıf öğretmeni adaylarının kavram haritalarını oluşturmada eksiklikleri olduğunu, kavram haritalarını oluştururken, oluşturdukları çapraz bağlantılar arasında anlamlı ilişkiler kuramadıkları tespitini yapmıştır. Sever, Budak ve Yalçinkaya (2009) çalışmalarında kavram haritası kullanmanın öğrenmeyi kolaylaştıracağı, anlamlı öğrenmeyi sağlayacağı ve kavramlar arasındaki ilişkileri öğrenmeye yardımcı olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Altıntaş ve Altıntaş (2008) kavram haritaları ile işlenen derslerde öğrencilerin aktif oldukları, derslerin zevkli hâle geldiği ve başarının da yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

5.3.7. Proje Görevi

Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerine proje görevi olarak verilen deyim albümü hazırlamada başarılı olmuştur. Kaya (2011) araştırmasında öğrencilerin yarıdan fazlasının proje görevlerini eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Kurak (2009) da çalışmasında öğrencilerin proje sürecinde genelde bilgiye ulaşmada zorluk çektiklerini fakat çoğunun proje çalışmasını isteyerek yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada da bu görev yoluyla öğrenciler deyimlerle ilgili araştırmaya sevk edilmiş, öğrencilere bilgileri yeniden yapılandırmaları fırsatı verilmiştir. Genel olarak erkek öğrencilerin daha başarılı olduğu bu görevde erkeklerin kızlara göre daha girişken olmaları bunun sebebi olarak düşünülebilir. Proje çalışmasında dikkati çeken en önemli unsur öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmada diğer ölçütlere göre zayıf kaldıklarıdır. Ayrıca kızların hazırladıkları ödevleri sunmada da erkeklere göre daha isteksiz oldukları görülmüştür. Bunda araştırma yapılan grubun sosyokültürel yapısının etkisinin olduğu da söylenilebilir. Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sıradan, basit, geleneksel yöntemlerden çok çağın gereklerini karşılayan, modern ve ilgi çekici yöntemlerin kullanılması hem öğretim sürecini daha zevkli hâle getirmekte hem de başarıyı olumlu yönde destekleyerek geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme sunmaktadır.

5.3.8. Grup Değerlendirme

Öğretimin bütün aşamalarında, performans değerlendirilmesinde karar verme, eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bunun için de öz

değerlendirme formları, grup ve akran değerlendirme formları kullanılır (MEB, 2006a, s.227). Görüşme verilerinden elde edilen bulgular da grupla çalışmayla ilgili öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Ayrıca bu başlık altında da bir yöntem olarak grupların yaptıkları çalışmaların grup üyeleri tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Grup üyelerinin değerlendirmelerinden elde edilen bulgular doğrultusunda çalışmalar sırasında karşılaşılan en büyük sorun olarak deyimlerin cümle içinde kullanılması gösterilmiştir. Kaynaklara ulaşmada yaşanan zorluklar ve araştırmanın yapıldığı dönemde sıkça rastlanılan elektrik kesintileri de öğrenciler tarafından karşılaştıkları sorunlar olarak belirtilmiştir. Sorunların nereden kaynaklandığının cevabı olarak da Türkçeyi yani öğrenilen deyimlerin günlük hayatta ders dışında kullanılmaması gösterilmiştir. Grupların en iyi olduğu alan genel olarak iş birliği içinde birbirlerine yardım ederek çalışmaları gösterilmiştir. Grup olarak daha iyi olabilmelerinin önündeki engellere de az çalışma, kaynaklara ulaşma problemi, vakit kısıtlılığından dolayı grup çalışması yapamama gibi sebepler gösterilmiştir. Sonuç itibariyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde imkânlar ölçüsünde grup çalışması yapmak öğrencilere farklı bir öğrenme ortamı oluşturması bakımından dikkate değerdir. Ayrıca grup çalışmalarında arkadaşlarına göre daha başarılı öğrencilerin grubun diğer üyelerine yaptıkları rehberlik kimi zaman öğreticinin müdahalesinden daha etkili olabilmektedir. Araştırma süresince anlaşılmayan mevzuların izah edilmesinde Türkçesi iyi olan öğrencilerin arkadaşlarına Arapça olarak yaptıkları açıklamalara çok sık olmasa da bazı zamanlar ihtiyaç duyulmuştur.

5.4. Öneriler

Bu çalışma neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem bir öğretim yöntemi hem de ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkili ve verimli bir biçimde uygulanabilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Yapılan çalışmada öğrencilerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleriyle yürütülen derslere karşı daha ilgili oldukları ve deyimlerle ilgili bilgi düzeylerinde dikkate değer bir artışın olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çağın gereklerini karşılayacak modern dil öğretim ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanılması gerekmektedir.

2. Çalışmada öğrencilerin deyimleri öğrenmenin zor olduğu şeklinde önyargılarının olduğu tespit edilmiştir. Bu önyargıyı aşmada, öğretmen ve öğretim üyelerinin Türkçede önemli bir yer tutan deyimleri öğrencilere öğretirken kavram haritası ve yapılandırılmış gridden yararlanabilecekleri söylenebilir.

3. Öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolü olduğu anlaşılan kavram haritalarının, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı derslerde kullanılması gerektiği söylenebilir. Bu amaçla hazırlanacak ders kitaplarında ya da ders materyallerinde öğrenci seviyelerine uygun olan kavram haritalarına yer verilmelidir.

4. Birçok öğrencinin sıkıcı bulduğu tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha geliştirilerek öğretici oyun formunda tasarlanmalıdır. Bu teknikten okuma, anlama, dil bilgisi alanlarında da yararlanılabilecek etkinlikler tasarlanmalıdır.

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde grup çalışmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretim sürecinde grup çalışmaları teşvik edilmeli, bazı öğrencilerin öğrenme eksiklikleri de akran rehberliğiyle giderilmelidir.

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat verilerek hem kendi öğrenmeleri hakkında yorum yapmaları, hem de bilgi ve becerilerinin farkına varmaları sağlanmalıdır.

7. Öğrencilerin öğretim sürecinde başarıları düzeylerine olumlu katkı sağladığı için ürün dosyası tutmaları teşvik edilmeli ve süreç boyunca yaptıkları çalışmalarla ilgili olarak öğrencilere geri dönütler verilmelidir.

8. Çalışmada öğrencilerin yeni öğrendikleri deyimleri cümle içinde kullanmada sorun yaşadıkları düşünüldüğünde deyim, atasözü ve mecazlı söyleyişlerin cümle içinde nasıl kullanılacağına da kavratılması gerekmektedir.

9. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem öğrencilerin bir konuyla ilgili hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmede hem de değerlendirme yöntemi olarak kelime ilişkilendirme testlerinden faydalanılabilir. Ayrıca kelime ilişkilendirme testlerinden kelime ve kavram öğretiminde de yararlanılabilir.

10. Öğrencilerin öğretim sürecinde edindikleri bilgi ve beceriler öğrenmeyi zevkli hâle getiren performans ve proje görevleriyle ölçülmelidir. Bu ödevler bütüncül bir değerlendirme, öğrenme yanlışları ve eksikliklerinin tespiti bakımından yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılmalıdır.

11. Öğretim süreciyle ilgili olarak öğrencilerin (kendilerini ifade edebilecek bir seviyedelerse) görüşleri alınmalıdır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin hem kendilerini değerli hissetmeleri sağlanacak hem de dikkatten kaçan, aksayan durumlar fark edilip düzeltilebilecektir.

KAYNAKÇA

- Abisamra, N. (2002). *Teaching idioms*. Education 345: Second Language Acquisition. American University of Beirut. <http://abisamra02.tripod.com/idioms/index1.html> adresinden 10.11.2013'te alınmıştır.
- Acat, B. (2003). Kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 168-193.
- Acquative, S. P. and Tice, C. (2013). Peer review in a social policy course: Lessons Learned. *Advances in Social Work* , 14(2), 629-641.
- Adıgüzel, M. S. (2010). Kâşgarlı Mahmut'un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35.
- Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10.
- Ağıldere, S. T. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- Ahanov, K. (2008). *Dil biliminin esasları*. (Çev. M. Ceritoğlu) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (Eserin orijinali 1965 yılında yayımlandı.)
- Akarsu, B. (1955). *Wilhelm Von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Akdoğan, G., Özkan, A. ve Kurt, C. (2001). Türkiye'de Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi ve Ankara Üniversitesi TÖMER. <http://turkcede.org/yabancilara-turkce-ogretimi/253-turkiyede-turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-ve-ankara-universitesi-tomer.html> adresinden 20.06.2013'te alınmıştır.
- Akkök, E. A (2009). Yabancı dilde deyimlerin öğretimi. *Dil dergisi*, 143, 59-77.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Aksoy, Ö. A. (1998). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aktaş, M. ve Güler, H. K. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının dörtgenler kavramına ilişkin oluşturdukları kavram haritalarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 605-618.
- Aktürk, A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akyüz, H. (2001). *Türk eğitimcileri I*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Alternatifolcme, (2013a). *Kelime ilişkilendirme*.
<http://alternatifolcme.com/performans/pdf/kelime.pdf> adresinden 29.12.2013'te alınmıştır.
- Alternatifolcme, (2013b). *Yapılandırılmış grid*.
<http://alternatifolcme.com/performans/pdf/grid.pdf> adresinden 29.12.2013'te alınmıştır.
- Altıntaş, G. ve Altıntaş, S. U. (2008). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde “kavram haritası” kullanımının öğrenci akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 61-66.
- Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 175-200.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 32-55.
- Atalay, B. (2013). *Divanü Lûgat-it Türk/Kâşgarlı Mahmud*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ayva, F. G. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin portfolyo (ürün seçki dosyası) tekniği hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5, 75-85.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barın, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “ecnebilere mahsus” elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII / Bahar, 121-136.
- Barthes, R. (1979). *Göstergebilim ilkeleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Başkonus, T. (2011). *İlköğretim I. Kademe sosyal bilgiler programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php adresinden 20.01.2013'te alınmıştır.
- Bayram, H. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde alternatif değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi değerlendirme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Birbili, M. (2006). Mapping knowledge: concept maps in early childhood education. *Early Childhood Research & Practice*, 8, 2.
- Birol, C. ve Özbay, M. (Ed.) (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları*. (23-27) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bozkurt, F. (2005). *Türklerin dili*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Börekçi, M. (1997). Türk dilinin en büyük sorunlarından biri: dil bilimin dil öğretimine yansımamış olması. *Dil Dergisi*, 56, 12-17.

- British Council. (2013). <http://www.britishcouncil.org.tr/sinavlar/ielts-test/neden#05> adresinden 16.05.2013'te alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Ceyhan, E. (2007). *Yabancı dil öğretimi teknolojisi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Chun, M. (2010). Taking teaching to (performance) task: linking pedagogical and assessment practices. *CAE (Council for Aid to Education)*, New York.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (second edition)*. London: Sage Publications.
- Çakıcı, Y., Gemici, Ö. ve Özsevgeç, T. (2008). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. Ö. Taşkın (Ed.), *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım* içinde (s. 1-22). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Kavram Öğretimi* içinde (s. 125-148). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 365-421). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakmaklı, A. (2008). *Yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinin öğrenci performansını ölçme süreci açısından etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çalışkan, N. (2009). *Kavramsal anahtar modeliyle iki dilli çocuklara metafor ve deyim öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, N. (2013). Kavramsal anahtar modeli ile metafor ve deyim öğretimi. *Bilig*, 64, 95-122.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Çermik, F. (2011). *Yeni ilköğretim programlarının öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çifci, M. (2010). Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri. İsmet Çetin. (Ed.). *Dil öğretimi* içinde (s. 127). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Çolak, F. (2010) Yerle ilgili bazı atasözleri ve deyimlerin mitolojik bağlantısı. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 28, 171-181.
- Demir, O. Ö. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Kaan Böke (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (s. 285-318). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı-dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der yayınları.
- Dias, R. (2010). Concept map: a strategy for enhancing reading comprehension in English as L2, Proc. of Fourth Int. Conference on Concept Mapping. Chile. <http://cmc.ihmc.us/cmc2010papers/cmc2010-196.pdf> adresinden 10.02.2014'te alınmıştır.
- Discover English. (2013). <http://www.discoverist.com/toefl-ibt-test-merkezi/5/toefl-ibt-nedir.html> adresinden 16.05.2013'te alınmıştır.
- Doğru, E. (2004). *Modern Arapçadaki deyimlerin dilbilimsel açıdan incelenmesi ve yabancı dil öğretimindeki yeri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dönder, A., Elaldı, Ş. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Öğretim elemanlarının üniversite düzeyindeki temel İngilizce öğretiminde kullanılabilecek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 7(1), 953-968.
- English Time. (2013a). <http://www.englishtime.com/cae-hakkinda-hersey.aspx?pageID=826> adresinden 20.05.2013'te alınmıştır.
- English Time. (2013b). <http://www.englishtime.com/cpe-hakkinda-hersey.aspx?pageID=827> adresinden 16.05.2013'te alınmıştır.
- English Time. (2013c). <http://www.englishtime.com/fce-hakkinda-hersey.aspx?pageID=825> adresinden 23.05.2013'te alınmıştır.
- Ercan, F., Taşdere, T. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılarla Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Erdemir, Z., A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği)*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Ergin, M. (2005). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.

Eroğlu, M. G. (2010). *Kavram haritası ve yapılandırılmış grid ile elde edilen puanların geçerlilik ve güvenilirliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eroğlu, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2011). Kavram haritası ve yapılandırılmış gridle elde edilen puanların geçerlik ve güvenilirliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 210-220.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 1992 yılında yayımlandı).

Göçer, A. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin deyimleri kullanma yeterlikleri üzerine bir inceleme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 96-109.

Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.

Gündoğdu, Y. B. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri (İstanbul örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, S. (2008). *Deyim öğretiminin İtalyanca çeviri dersinde metinleri anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, S. (2009). Yabancı dil öğretiminde deyim öğretimi: yöntemler, teknikler ve uygulamalar. *Dilbilim Dergisi*, 2(2), 59-78.

Gürcü, G. (2011). *Fransızca-Türkçe fizyonomi deyimlerinin karşılaştırılması ve dil öğretiminde işlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Hengirmen, M. (1999). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- İşeri, K. (2010). Türk üniversite öğrencilerinin deyimleri tahmin etme durumları. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 27, 385-405.
- Jennings, D. (2012). *Assessment, the use of concept maps for assessment*. University College Dublin, Dublin. <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLA0040.pdf> adresinden 10.02.2014'te alınmıştır.
- Kalhor, M. and Shakibaei, G. (2012). Teaching reading comprehension through concept map. *Life Science Journal*, 9(4), 725-731.
- Kandil İngeç, Ş. (2008). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak fizik eğitiminde kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 195-206.
- Kaplan, M. (2010). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, T. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kendirli, B. (2008). *Fen ve teknoloji dersinde kavram haritası kullanımının öğrenci tutumu, başarı ve bilgi kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, sayı 379-380. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/kocaman_03.pdf adresinden 23.01.2013'te alınmıştır.
- Kurak, D. (2009). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaptığı proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*.

- Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Loddington, S. (2008). Peer assessment of group work: a review of the literature. An online peer assessment system for HE. Loughborough University.
- Mäntylä, K. (2004). Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. Unpublished doctoral dissertation, University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13453/9513917177.pdf> adresinden 27.09.2013'te alınmıştır.
- McClure, J. R., Sonak, B., and Suen, H. K. (1999). Concept map assessment of classroom learning: Reliability, validity, and logistical practicality. *Journal Of Research in Science Teaching*, 36(4), 475–492.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (Seventh Edition). Boston: Pearson Education.
- MEB. (2006a). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı, http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/turkce6_8.rar adresinden 25.04.2012'de alınmıştır.
- MEB. (2006b). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=25> adresinden 27.04.2012'de alınmıştır.
- MEB. (2006c). Spor sosyolojisi öğretim programı 12. sınıf. <http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/sporsosyolojisi.pdf> adresinden 10.06.2012'de alınmıştır.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-öğretme-değerlendirme. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf adresinden 01.09.2013'te alınmıştır.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 1988 yılında yayımlandı.)
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. sınıflar örneği)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Nartgün, Z. (2006). Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Bahar (Ed.), *Fen ve Teknoloji Öğretimi içinde* (s. 355-415). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Novak, J. D., Gowin, D. B. and Johansen, G. T. (1983) The use of concept mapping and knowledge vee mapping with junior high school science students. *Science Education*. 67(5), 625-645.
- Onan, B. ve Baş, B. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında deyim kullanımı: Hatay ve Sivas örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 113-139.
- Orhan, A., T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Örge, F. (2003). *İlköğretim I. kademe beşinci sınıfta deyimlerin öğretime ilişkin kullanılabilecek aktivitelere yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2009). Türkçe eğitiminde deyimlerin öğretme öğrenme süreci bakımından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 8-19.
- Özçelik, A. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Özeren, E. (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özmen, K. S. ve Balçıkanlı, C. (2012). *Yabancı dil eğitiminde web tabanlı ölçme ve değerlendirme*. A. Sarıçoban, Z. M. Tavil (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 229-251). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, P. T. (2011). *İlköğretim 8. sınıf “canlılar ve enerji ilişkileri” ünitesinin kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ile işlenmesinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pala, İ. (2013). *İki dirhem bir çekirdek*, İstanbul: Kapı Yay.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*. (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Eserin orijinali 1998 yılında yayımlandı.)
- Race, P. (2001). A briefing on self, peer & group assessment. LTSN Generic Centre, Heslington, York.
- Sağlam, F. (2011). *Türkçe derslerinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sever, R., Budak, F., M. ve Yalçinkaya, E. (2009). Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 19-32.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, F. (2002). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılması ile ilgili bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 18-33.
- Şalvarlı, B. (2010). *Türkçe deyim öğretimi için metin hazırlama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- The National Foundation for Educational Research. (2007). *Self and peer assessment*. Slough, Berkshire.
- Tokiz, A. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki kavramsal anlama düzeylerinin kavram karikatürleri, kavram haritası, çizimler ve görüşmeler kullanılarak değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Topallı Arslan, K. (2012). *Fen ve teknoloji dersinde bir değerlendirme aracı olarak kavram haritalarının kullanılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topsakal, S. (2006). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tozoğlu, S. (2009). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığınca ilköğretim için tavsiye edilen 100 temel eser içerisindeki Türk edebiyatına ait romanların atasözleri ve deyimler bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2010). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2013). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&id=77 adresinden 20.11.2013'te alınmıştır.
- Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi. (2013). <http://tomer.ankara.edu.tr/kurslar/turkce/> adresinden 15.05.2013'te alınmıştır.
- Türktaş, R. (2011) *Yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.

- Ün Açıkgoz, K. (2005). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Vahapoğlu, E. (2009). *Yabancı dil öğrenme yolları*. İstanbul: Alfa yayınları.
- Vendryes, J.V. (2001). *Dil ve düşünce*. (Çev. B. Vardar) İstanbul: Multilingual. (Eserin orijinali 1968 yılında yayımlandı.)
- Wren, D. G. (2009). *Performance assessment: a key component of a balanced assessment system (research brief)*. Virginia Beach City Public Schools, Virginia.
- Yaman, S., Karamustafaoğlu, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2005). Fen ve teknoloji eğitiminde ölçme ve değerlendirme. Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (Ed.). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi* içinde (s. 235-278). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yapalak, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin tespiti ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, B. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri (Balıkesir ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2011). *Teknoloji destekli matematik öğretimi çerçevesinde alternatif ölçme araçlarının kullanılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldız, C. (Ed.) (2008). *Türkçe Öğretimi*. (s.355-356) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, A. ve Semerci, Ç. (2007). *Ölçme ve Değerlendirme* E. Karip (Ed.), *Ölçme-Değerlendirmede Testler* içinde (s.113). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 2). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Yunus Emre Enstitüsü. (2013). <http://yee.org.tr/turkiye/tr/turkoloji> adresinden 05.11.2013'te alınmıştır.

Yüceol Özezen, M. (2001). Türkçe deyimler üzerine birkaç söz. *Türk Dili Dergisi*, 600, 869-879.

EKLER:**EK 1: Öğretim Sürecinin Başında ve Sonunda Uygulanan Deyim Testi****DEYİM TESTİ****Öğrenci Bilgi Formu**

Adınız Soyadınız:

Kaç yıldır Türkçe öğreniyorsunuz?.....

Türkiye'ye gittiniz mi? Evet () Hayır ()

Cevabınız evetse ne kadar süreyle kaldığınızı belirtiniz:.....

Türkiye'ye hangi amaç için gittiniz?

Türkçe kursu () Gezi () İş () Ziyaret () Diğer ()

SORULAR**1. “Dili damağına yapışmak” deyiminin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Konuşamamak
- B) Hastalanmak
- C) Çok susamak
- D) Yorulmak

2. Aşağıdaki deyimlerden hangisi birisinin “sevgi ve ilgisini kazanmak” anlamında kullanılmıştır?

- A) Ağzını açıp gözünü yummak
- B) Anasının gözü
- C) Gözü yememek
- D) Gözüne girmek

3. Aşağıdaki deyimlerden hangisi yanlış açıklanmıştır?

- A) Dili tutulmak: Sevinç, korku, şaşkınlık vb. sebeplerle birdenbire söz söyleyemez olmak
- B) Gözlerine inanmamak: Görülen nesnenin gerçekliğine inanmamak
- C) İğne ile kuyu kazmak: Zor bir işi başarmak için yetersiz araçlarla, sürekli ve sabırla çalışmak
- D) Damarına basmak: Birini, duyarlı olduğu bir konuda kızdırmak

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “hayat” kelimesinin geçtiği bir deyim kullanılmamıştır?

- A) Hayatında hiç kimseye kötü söz söylememişti.
- B) Ahmet çok erken yaşta hayata atılmıştı.
- C) Hayatının baharını yaşıyorken İstanbul'dan ayrılmıştı.
- D) Yakalandığı hastalık onu hayata küstürmüştü.

5. Bir şirketin müdürü işçilerine ikramiye dağıtmaya karar verir. İşçilerden biri diğer arkadaşlarının aldığından daha fazla para almasına rağmen bununla yetinmeyip daha fazla para ister.

Bu duruma sinirlenen müdür nasıl cevap vermiş olabilir?

- A) Gören gözün hakkı vardır
- B) Paranın gözü kör olsun.

- C) Seni bir yerden gözüm ısıyor.
D) Gözünü toprak doyursun.

6. Öfkeli ve kızgın olduğunu anladığımız birisi için hangi deyim kullanırız?

- A) Bir pula satmak
B) Ayıyı vurmadan postunu satmak
C) Suratı sirke satmak
D) Kendini ağırdan satmak

7. “Küçük kız köpeği görünce ödü kopmuştu.”

Yukarıdaki cümlede yer alan “ödü kopmak” deyiminin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Heyecanlanmak
B) Sevinmek
C) Korkmak
D) Üzülme

8. “Annesi dışarı çıkarken Ayşe’ye küçük kardeşine göz kulak olmasını söyledi.”

Yukarıdaki cümleye göre annesi Ayşe’den ne istemiştir?

- A) Kardeşiyle oyun oynamasını
B) Kardeşini korumasını ve ona bakmasını
C) Kardeşinin karnını doyurmasını
D) Kardeşini uyutmasını

9. “Sözü hiç kimseyi hedef almadan söylemek” anlamına gelen deyim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kelimeleri tartarak konuşmak
B) Karnından konuşmak
C) Ortaya konuşmak
D) Ezbere konuşmak

10. “Bir kişinin geçimini sağlamakta çok becerikli olması ve en zor şartlarda bile kazancını sağlaması” anlamına gelen deyim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bağışıklık kazanmak
B) Çuvala para kazanmak
C) Bir koyundan iki post çıkarmak
D) Ekmeğini taştan çıkarmak

11. Toplumda bazı insanlar vardır ki çalışmayı sevmezler. Kendileri çalışmayıp başkalarının kazancıyla geçinmeye çalışırlar. Bu kişiler için “.....” deyimini kullanırız. Ayrıca toplumda bir işe emek harcamaksızın onun kendiliğinden olmasını bekleyenlerin sayısı da az değildir. Onlar için de “.....” deyimini kullanırız.

Paragrafta boş bırakılan yerlere uygun gelecek deyimler aşağıdaki seçeneklerin hangisinde sırasıyla doğru olarak verilmiştir?

- A) ekmek elden su gölden - armut piş ağzıma düş!
B) elden ayaktan düşmek - tembelliği tutmak
C) kendi hâline bırakmak - armut piş ağzıma düş!
D) ekmek elden su gölden - elden ayaktan düşmek

12. Mustafa okuldan çıktıktan sonra arkadaşlarıyla parkta oyun oynamaya gitmiş. Ailesine haber vermediği için annesi ve babası Mustafa'yı çok merak etmiş. Onu bulmak için mahallede her yere bakmaktan annesinin ve babasının inmişti.

Paragraftaki boşluğu doğru olarak tamamlayan deyim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) damarlarına kırmızı kan
- B) ayaklarına kara sular
- C) gözüne perde
- D) yüreğine

13. Sizi büyütüp bugünlere getiren anne ve babanıza karşı çok saygılı olmanız gerekir. Eğer onlardan biri ya da ikisi yaşlılıklarında sizin evinizde kalıyorlarsa onların gerekir.

Paragraftaki boşluğu doğru olarak tamamlayan deyim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) bir dediğini iki etmemek
- B) ak dediğine kara demek
- C) canına tak demek
- D) ağzının tadını bilmek

14. Aşağıda verilen deyimlerle açıklamaları eşleştiriniz.

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1. zeytin dalı uzatmak..... | a. tekrar tekrar söylemekten usanmak, bıkmak |
| 2. aynı telden çalmak..... | b. neşe ve konuşkanlığını yitirmek, susmak |
| 3. tepesi atmak..... | c. başa gelen durumdan alınan dersi unutmamak |
| 4. dilinde tüy bitmek..... | d. engelleri aşarak gitmek |
| 5. dut yemiş bülbüle dönmek..... | e. barış için ilk adımı atmak |
| 6. kulağına küpe olmak..... | f. yoluna girmiş olan bir işi bozmak |
| 7. dere tepe düz gitmek..... | g. birdenbire öfkelenmek |
| 8. pişmiş aşı su katmak..... | h. aynı şeyi söylemek |

15. Aşağıda verilen deyimlerin anlamlarını karşılıklarına yazınız.

Yangına körükle gitmek:

Etekleri zil çalmak:

Kılı kırk yarmak:

Kulak misafiri olmak:

Küplere binmek:

EK 2: Öğrenci Görüşme Formu

Öğrenci Görüşme Formu

Görüşme tarihi:

Görüşme yeri:

..... merhaba,

Bugün seninle deyimleri öğrenirken derslerde kullandığımız etkinlikler (tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri) hakkında konuşacağız. Senin burada söyleyeceklerinin burada veya başka yerlerde Türkçe öğrenenler için de faydalı olacağını düşünüyorum. Bu sebepten ötürü öğretim süreci hakkındaki görüşlerinin önemli olduğunu düşünmekteyim. Yapacağımız bu görüşmede söylediklerinin gizli kalacağını bilmeni isterim. Görüşmemiz yaklaşık olarak yarım saat sürecek. Görüşmeyi izin olursa görüntülü ve sesli olarak kaydetmek istiyorum. Eğer istersen görüşme kayıtlarını daha sonra dinleyebilir ya da izleyebilirsin, kayıtlardan silinmesini istediğin bir bölüm olursa söylebiliriz. Bu görüşmeyi kabul ettiğin için teşekkür ederim. Şimdi hazırsan başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları

1. Deyimleri öğrenirken neler hissettiniz?
 - a. Konu sıkıcı mıydı, zevkli miydi?
 - b. Konunun zor olduğunu düşündünüz mü?
 - c. Deyimleri günlük hayatta kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz?
2. Deyimler konusunu işlerken en çok hangi etkinliklerden hoşlandınız?
 - a. Kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç, portfolyo, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, proje ödevi?
 - b. Sıkıcı bulduğunuz etkinlik var mıydı, hangisiydi?
3. Diğer ders kitaplarınızda deyimlere yer veriliyor mu? Sizce az mı çok mu?
 - a. Bu dersten önce ortalama kaç deyim bildiğinizi tahmin ediyordunuz?
 - b. Şimdi ortalama kaç deyim biliyorsunuz?
4. Arkadaşlarınızla beraber çalışırken neler hissettiniz?
 - a. Grup halinde çalışmak faydalı mı, gereksiz mi? Niçin?
 - b. Grupla çalışmak mı, bireysel çalışmak mı daha güzeldir?
5. Arkadaşlarınızı değerlendirirken zorlandınız mı?
 - a. Arkadaşınızın bir hatası olsa çekinmeden söyleyebilir misiniz?
 - b. Arkadaşınızın derste sizden iyi olduğu konularda ondan yardım ister misiniz?
6. Kendi yaptığınız çalışmaları değerlendirmek nasıl bir duygu?
 - a. Kendinize not verecek olsanız bu konunun sonunda yüz üzerinden kaç verirdiniz?
 - b. Kendinizin derste en iyi olduğu nokta hangisi?
 - c. Kendinizin derste en kötü olduğu nokta hangisi?

7. Kavram haritalarının derste kullanılması hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Başka dersler çalışırken kavram haritalarını kullanmak faydalı olur mu?
8. Portfolyo tutmak size fayda sağladı mı?
 - a. Daha önceden böyle bir dosya tuttunuz mu?
 - b. Tuttuğunuz bu dosya konuyu daha iyi kavramanıza yardımcı oldu mu?
9. Deyim albümü hazırlayarak yaptığınız proje ödevinin faydasının olduğuna inanıyor musunuz?
 - a. Size bunu hazırlamak zevkli miydi sıkıcı mıydı?
 - b. Bu yaptığınız albümü saklamayı düşünür müsünüz? Niçin?
10. Eklemek, söylemek istediğiniz başka bir şey var mı? Teşekkür ederim...

EK 3: Proje Değerlendirme Formu

Öğrencinin adı ve soyadı:

Projenin adı:

Sınıfı:

Nu.:

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok zayıf
PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ					
Projenin amacını belirleme					
Projeye uygun çalışma planı yapma					
Grup içinde görev dağılımı yapma					
İhtiyaçları belirleme					
Farklı kaynaklardan bilgi toplama					
Projeyi plana göre gerçekleştirme					
TOPLAM					
PROJENİN İÇERİĞİ					
Türkçeyi doğru ve etkili kullanma					
Bilgilerin doğruluğu					
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
Toplanan bilgileri düzenleme					
Yazılı ve görsel unsurların birbiriyle bağlantısını sağlama					
Eleştirel düşünme becerisini gösterme					
Yaratıcılık yeteneğini kullanma					
TOPLAM					
SUNU YAPMA					
Sorulara cevap verebilme					
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
Sesini ve beden dilini kullanma					
Verilen sürede sunuyu yapma					
Sunum sırasında öz güvene sahip olma					
Sunuya istekli olma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

Öğretmenin yorumu:

EK 4: Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu

Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu

Öğrencinin adı ve soyadı:

Sınıfı:

Nu.:

Yönerge: Aşağıdaki her bir ölçütün yeterliliğini göz önüne alarak dosyayı değerlendiriniz.

ÖLÇÜTLER	EVET	KISMEN	HAYIR
Çalışmaların içeriği tamdır.			
Farklı türde çalışmalar yer almaktadır.			
Çalışmalar amaca uygundur.			
Dosya düzenlidir.			
Yaratıcı düşüncenin ürünüdür.			
Öğrencinin gelişim düzeyini gösterir.			
Çalışmalar araştırma ürünüdür.			
Görsel materyallerle desteklenmiştir.			
Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılmıştır.			

YORUMLAR/ÖNERİLER:.....

EK 5: Grup Öz Değerlendirme Formu

Grup Öz Değerlendirme Formu

DEĞERLENDİRİLECEK TUTUM VE DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Araştırma planı yaptık.			
Görev dağılımı yaptık.			
Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandık.			
Etkinlikleri birlikte hazırladık.			
Görüşlerimizi rahatlıkla söyledik.			
Grupta uyum içinde çalıştık.			
Birbirimizin görüş ve önerilerini dinledik.			
Grupta birbirimize güvenerek çalıştık.			
Grupta birbirimizi takdir ettik.			
Çalışmalarımız sırasında birbirimizi cesaretlendirdik.			
Sorumluluklarımızı yerine getirdik.			
Çalışmalarımızı etkili bir biçimde sunduk.			

EK 6: Öğrenci Ürün Dosyasına İlişkin Öz Değerlendirme Formu

Öğrenci Ürün Dosyasına İlişkin Öz Değerlendirme Formu

Öğrencinin adı ve soyadı:.....

Tarih:

Çalışmanın adı:.....

Neden bu çalışmayı saklıyorum?

.....

Bu çalışmayı arkadaşlarımla neden paylaşıyorum?

.....

Çalışma sırasında neler öğrendim?

.....

Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım:

.....

Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?

.....

Benim için bu çalışmanın anlamı:

.....

EK 7: Öğrencilerin Yaptıkları Deyim Albümlerinden Bir Örnek



ÖZ GEÇMİŞ

1985 yılında Erzurum ili, Olur ilçesi Yukarıkaracasu köyünde doğdu. İlkokulu Ormanağzı köyünde, orta ve lise öğrenimini Oltu Anadolu Lisesinde tamamladı. 2003'te Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünde lisans öğrenimine başladı ve 2007'de bu fakülteden mezun oldu. 5 Eylül 2007 tarihinde Erzurum ili Oltu ilçesi Güzelsu İlköğretim Okulunda Türkçe öğretmeni olarak göreve başladı. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Ana bilim dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 17.11.2008 tarihinde Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümüne araştırma görevlisi olarak girdi. Daha sonra Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünde görevlendirildi. 2010 yılında yüksek lisansını tamamladı. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora eğitimine başladı ve 07 Ekim 2010-07 Ocak 2011 tarihleri arasında İtalya'nın Università di Bologna Üniversitesinde Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği programı kapsamında bulundu. 2013 yılında Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla Yemen Sana'a Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Tercüme bölümünde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türk dili okutmanı olarak görev yaptı. Hâlen Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.