



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DEYİMLERİN
YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ANİMASYONLARLA ÖĞRETİMİ**

DERYA DUMAN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ ERDİ ŞİMŞEK

BARTIN-2024



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DEYİMLERİN YAPAY
ZEKÂ DESTEKLİ ANİMASYONLARLA ÖĞRETİMİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Derya DUMAN

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman :

Üye :

Üye :

BARTIN-2024

KABUL VE ONAY

Derya DUMAN tarafından hazırlanan “YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DEYİMLERİN YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ANİMASYONLARLA ÖĞRETİMİ” başlıklı bu çalışma, 22.08.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa Sabri GÖK
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK danışmanlığında hazırlamış olduğum “YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DEYİMLERİN YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ANİMASYONLARLA ÖĞRETİMİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

22.08.2024

Derya DUMAN

ÖN SÖZ

Tez sürecim boyunca değerli fikir ve önerileriyle bana sabırla rehberlik eden danışmanın Sayın Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın uygulama aşamasında destek olan Bartın Üniversitesi TÖMER idarecisi Sayın Sabriye DENİZ BÖCEK ve uygulamaların gerçekleşmesine büyük katkı sağlayan Öğr. Görevlisi Aygül KURT'a çok teşekkür ederim.

Yapıcı önerileriyle tezimin daha açık, anlaşılır ve nitelikli hale gelmesini sağlayan jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Efecan KARAGÖL ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatma GÜMÜŞOK'a çok teşekkür ederim.

Tezin son okumasını yapan çalışma arkadaşım Edebiyat Öğretmeni Dr. Halim BİLGİN'e, şekilsel düzeltmelerde yol gösteren arkadaşım Fen Bilimleri Öğretmeni Esra YENİCELİ'ye ve tez sürecinin başından sonuna fikir alışverişinde bulunduğum lisansüstü eğitim arkadaşım Elif Nur EROĞLU'na teşekkür ederim.

Bu süreçte benden desteğini esirgemeyen sevgili eşim İsmail DUMAN'a, sevgileriyle hep yanımda olan çocuklarım Almina ve Göktürk Uras'a, bana hep güvenen anneme, babama ve aileme çok teşekkür ederim.

Derya DUMAN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DEYİMLERİN YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ANİMASYONLARLA ÖĞRETİMİ

Derya DUMAN

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK

Bartın-2024, sayfa: 82

Dilimiz, kültürümüzün bir parçası ve en iyi yansıtıcılarından biridir. Dilimizin zenginliklerinden ve kültür aktarıcılarından olan deyimler, kalıplaşmış sözlerdir ve bir dili tam anlamıyla bilmek o dilin deyimlerini de bilmekten geçer. Mecaz anlamlı ve genelde soyut olan deyimler, öğrenilmesi ve akılda kalması zor öğelerdendir. Türkçenin ana dil ve yabancı dil olarak öğretiminde deyimler sadece ders kitaplarında geçtiğinde, anlamları verilerek öğretildiğinde bu öğrenmeler kalıcı ve etkili olmayabilir. Bu nedenle deyim öğretiminde çeşitli materyaller kullanmak ve deyim öğretimine gereken özeni göstermek etkili, eğlenceli ve kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır.

Bu çalışmayla hem Türk kültürünü yansıtan ve kültürlerarası etkileşime katkı sağlayan deyimlerin B2 seviyesinde öğretimi sağlanmış hem de yapay zekâ desteği ile özgün bir ders materyali olan animasyon filmleri oluşturulmuştur.

Araştırmada karma yöntemin açıklayıcı deseni kullanılmıştır. Nicel veriler toplandıktan sonra nitel veriler toplanmıştır. Bartın Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 11 öğrenci kontrol, 11 öğrenci deney grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Deyim Başarı Testi hazırlanmış ve ön test- son test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama 5 hafta

sürmüştür. Aynı zamanda uygulama sonunda deney grubu öğrencilerine uygulanmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS27 paket programı kullanılırken nitel veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

Başlangıçta deney ve kontrol grupları arasında deyim bilgileri bakımından anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Araştırma sonunda deyimleri animasyonlar ile öğrenen deney grubu ile deyimleri ders kitabından öğrenen kontrol grubu arasında deyim başarıları bakımından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yaş, cinsiyet, ülke faktörünün deyim öğrenme başarısında anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan nitel görüşme sonuçlarına göre öğrenciler bu uygulamayı eğlenceli bulmuş, hem göz hem kulağa hitap eden animasyonları beğenmiş ve daha sonra da deyim öğretiminde animasyonların kullanılmasını istemiştir. Bu çalışma; yapay zekâ destekli animasyonlarla deyim öğretiminin öğrencilerin daha etkili ve eğlenerek öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Çalışma farklı seviyelerdeki öğrenci grupları ile daha büyük gruplarda uygulanabilir ve böylece etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Animasyon, deyim öğretimi, öğretim teknolojileri, yabancı dil olarak Türkçe, yapay zekâ

Bilim Alanı Kodu: 11101

ABSTRACT

M.A. Thesis

TEACHING IDIOMS WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE SUPPORTED ANIMATIONS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Derya DUMAN

Bartın University

Graduate School

Department of Teaching Turkish as a Foreign Language

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Erdi ŞİMŞEK

Bartın-2024, pp: 82

Our language is a part of our culture and one of its best reflectors. Idioms, which are among the richness of our language and transmitters of culture, are conventionality expressions, and knowing a language fully requires knowing the idioms of that language. Idioms that are metaphorical and generally abstract are among the elements that are difficult to learn and remember. In teaching Turkish as a mother tongue and a foreign language, when idioms are taught only by giving their meanings when they appear in textbooks, this learning may not be permanent and effective. For this reason, using various materials in teaching idioms and paying due attention to idiom teaching will provide effective, entertaining and permanent learning.

With this study, idioms that reflect Turkish culture and contribute to intercultural interaction were taught at B2 level, and animation films, which are original course materials, were created with the support of artificial intelligence.

The mixed method explanatory design was used in the research. After collecting the quantitative data, qualitative data was collected. 11 students studying at Bartın University TÖMER constitute the control group and 11 students constitute the experimental group.

Idiom Achievement Test as a data collection tool. It was prepared and applied to the students as pre-test and post-test. The application lasted 5 weeks. At the same time, a semi-structured interview form was prepared to be applied to the experimental group students at the end of the application. While the SPSS27 package program was used to analyze the quantitative data, the qualitative data were analyzed through content analysis.

At the end of the research, it was seen that there was no significant difference between the experimental and control groups in terms of idiom knowledge. It was observed that there was a significant difference in terms of idiom success between the experimental group, which learned the idioms through animations, and the control group, which learned the idioms from the textbook. It was concluded that age, gender and country factors did not make a significant difference in the success of learning idioms. According to the results of the qualitative interviews with the students, the students found this application entertaining, liked the animations that appeal to both eyes and ears, and then wanted to use animations in teaching idioms. This study shows that teaching idioms with artificial intelligence-supported animations is effective in helping students learn more effectively and fun. The study can be applied in larger groups with student groups at different levels, thus providing effective and permanent learning.

Keywords: Animation, artificial intelligence, idiom teaching, instructional technologies, Turkish as a foreign language

Scientific Field Code: 11101

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
EKLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Sayıtlar.....	3
1.6. Sınırlılıklar	3
1.7. Tanımlar	4
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	5
2.1. Deyimler.....	5
2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Önemi	6
2.1.2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Deyimler	10
2.2. Dil Öğretiminde Kullanılan Materyaller ve Çoklu Ortam	12
2.3. Mayer'in Çoklu Ortam Öğrenme İlkeleri	15
2.3.1. Çoklu Ortam İlkesi	16
2.3.2. Uzamsal/ Mekânsal Yakınlık İlkesi	16
2.3.3. Zamansal Yakınlık İlkesi.....	16
2.3.4. Özlük/Tutarlılık ilkesi.....	17
2.3.5. Kanal ilkesi	17
2.3.6. Gereksizlik/Aşırılık İlkesi.....	18
2.3.7. Kişileştirme İlkesi.....	18

2.3.8. Duyu Biçimi İlkesi.....	19
2.3.9. Bireysel Farklılıklar İlkesi.....	19
2.3.10. Sinyal İlkesi.....	19
2.3.11. Parçalara Bölme.....	20
2.3.12. Ön Alıştırma	20
2.3.13. Resim	20
2.3.14. Dikkat Çekme	20
2.3.15. Ses	20
2.4. Animasyon Destekli Dil Öğretimi.....	20
2.5. Yapay Zekâ.....	22
2.5.1. Yapay Zekânın Tarihi	23
2.5.2. Eğitimde Yapay Zekâ	24
2.5.3. Dünya’da Yapay Zekâ Öğretimi.....	26
2.5.4. Dil Öğretiminde Yapay Zekâ	27
2.5.5. Bazı Yapay Zekâ Uygulamaları ve Araçları.....	28
2.5.5.1. Görsel Araçlar	29
2.5.5.2. Ses- Müzik.....	29
2.5.5.3. Sunum.....	30
2.5.5.4. Metin.....	30
2.5.5.5. Soru Oluşturma Araçları.....	31
2.5.5.6. Dönüştürme -Arama	31
2.5.5.7. Video	32
2.5.5.8. Çizim.....	32
2.5.5.9. Animasyon.....	33
2.5.5.10. Eğitim Uygulamaları.....	33
3. MATERYAL VE METOT	34
3.1. Araştırma Modeli.....	34
3.2. Çalışma Grubu	35
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.4. Verilerin Toplanması.....	36
3.4.1. Uygulama Öncesi.....	37
3.4.2. Uygulama Sırası	40
3.4.3. Uygulama Sonrası	41

3.5. Verilerin Analizi.....	41
3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik	42
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	43
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma.....	43
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma.....	44
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma.....	45
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma.....	46
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma.....	46
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma.....	48
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	57
5.1. Sonuç	57
5.2. Öneriler.....	59
KAYNAKLAR.....	61
EKLER	68
ÖZGEÇMİŞ	81

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
1.1: ADOÇEP dil düzeyleri.....	11
1.2: Yapay zekâ zaman çizelgesi.....	24



TABLÖLER DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
2.1: Materyal türleri.....	13
3.1: Çalışma grubu öğrencilerinin cinsiyet ve ülke bilgileri.	35
3.2: Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe B2 ders kitabı deyimleri.	38
3.3: B2 seviyesi animasyonlu deyimler etkinlik planı.	39
3.4: Deyim Başarı Testi normallik testi	41
4.1: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları	43
4.2: Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test- son test başarı farkı	44
4.3: Çalışma grubu öğrencilerinin kıtalara göre ön test son test başarı farkı.	45
4.4: Yaşlara göre deyim başarı farkı.	46
4.5: Deney ve kontrol grubu ön test son test sonuçlarına göre başarı farkı.	47
4.6: Öğrencilerin deyim etkinlikleri ile ilgili duygu ve düşünceleri	48
4.7: Animasyonların deyim öğrenmeye etkisi.....	49
4.8: Animasyonların beğenilen unsurları	50
4.9: Uygulama sonunda akılda kalan deyimler	52
4.10: Katılımcıların uygulama ile ilgili önerileri	54

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Gönüllü katılım onam formu.	68
EK 2. Etik kurul onay raporu.	69
EK 3. Deyim başarı testi (Ön test- Son test)	70
EK 4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu.	74
EK 5. Deyim hikâyeleri için Chat GPT’ye verilen komutlar ve ortaya çıkan hikâyeler	75
EK 6. Animasyon görselleri.....	79



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

N	: katılımcı sayısı
p	: anlamlılık derecesi
R	: serbestlik derecesi
$\bar{x}$	: ortalama
Ss	: standart sapma

KISALTMALAR

ADOÇEP	: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
DİLMER	: Dil Merkezi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Dil insanlar arasında bir iletişim aracı olmasının yanında bir kültür aktarıcısıdır. Bu sebeple kültürel öğeleri aktarmanın en iyi yollarından biri dildeki kültürel öğelerin öğretilmesidir. Kalıp sözlerimizden olan deyimler kültürümüzde önemli yere sahiptir. Deyimler kısa özlü sözlerdir. Bir dili tam olarak öğrenmede o kültürün mecazlarını, kalıp sözlerini öğrenmenin etkisi vazgeçilmezdir. Bu nedenle deyim öğretimine gerekli özen gösterilmelidir. Gelişen teknoloji ile dil öğretiminde de sadece ders kitabı ile öğretimden teknolojik araçların kullanıldığı materyallere doğru bir geçiş söz konusu olmuştur. Dil öğretiminde yapay zekâdan destek alınarak hazırlanan animasyonların deyim öğretiminde kullanımı hem kısa zamanda öğrenmeyi hem de kalıcı ve eğlenceli öğrenmeyi sağlayacaktır. Bu araştırmada dijital öğelerin deyim öğretiminde kullanılması ile sadece ders kitapları kullanılarak öğretilmesi kıyaslanacaktır.

Bu bölümde çalışmaya yönelik problem ve alt problemlere, çalışmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlarken duygu, düşünce ve isteklerimizi de karşındakine aktarmaya olanak sağlayan önemli bir araçtır. Türkçe ana dil olarak öğretilmenin yanında yabancı dil olarak da öğretilmektedir. Küreselleşmenin etkisi ile bir yabancı dil öğrenmek hatta birden fazla yabancı dil bilmek ülkeler ve farklı kültürlerarasındaki ilişkiler açısından gereklilik arz etmektedir. İnsanlar turizm, iş, sağlık, eğitim gibi sebeplerle yabancı dil öğrenme ihtiyacı duyabilmektedir. Bir dili öğrenmek için o dilin kültürel öğelerini de bilmek gerekmektedir.

Dil öğretimi çeşitli yöntemlerle ve materyallerle sağlanabilmektedir. Günümüzde tek bir kaynak kullanılarak öğretim yapılması teknolojik gelişmelerden faydalanılmaması yeni nesil öğrencilerin çabuk sıkılmasına ve derse olan ilgilerinin ve isteklerinin azalmasına neden olabilmektedir (Şimşek ve Üstün, 2022). Özellikle yabancı bir dil öğrenirken materyal kullanımı hem öğrenci isteğini artırması hem de dikkat çekici olması bakımından gittikçe önem kazanmaktadır.

Gelişen teknoloji ile dil öğreniminde çeşitli araçların kullanımı artmış durumdadır. Teknolojiyi dil öğretiminde kullanan öğretmen ve öğrencilerin hedefe ulaşmada daha başarılı olacağı göz önünde bulundurulduğunda teknolojinin aktif kullanıldığı sınıflarda hem eğlenceli hem daha kolay ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceği düşünülmektedir. Çeşitli animasyon araçlarının kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Materyal olarak eğitim ortamında animasyonu kullanan eğiticiler sınıftaki öğrenme düzeyini artırabilir (Daşdemir, 2006). Özellikle yapay zekânın da hayatımıza getirdiği yeniliklerden faydalanmak ve öğrenme ortamlarını zenginleştirmek dil öğretiminde etkili olabilmektedir. Yapay zekânın son zamanlarda hayatımızın pek çok alanına girip hayatımızı kolaylaştırması eğitimde de kendini göstermiştir.

Yapay zekâ uygulama ve araçları eğitim alanında kullanılmaya başlamıştır ancak literatüre bakıldığında Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapay zekâ çalışmalarının kısıtlı olduğu görülmektedir. Animasyon hazırlamak zahmetli, teknik bilgi isteyen ve eğitimcilerin kısmen zorlandıkları bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2019). Yapay zekâ, metin oluşturma ve animasyon hazırlama işini otomatik olarak yapabilme kapasitesine sahip olduğundan zamandan ve emekten tasarruf sağlayabilecek bir kapasiteye sahiptir.

Kültürel değerlerimizden olan ve soyut anlam taşıyan deyimler, uluslararası öğrencilerin zorlandığı konulardan biri olduğu için deyim öğretiminde yapay zekâ destekli animasyon kullanımının daha kalıcı ve daha eğlenceli bir öğretim süreci sağlayacağı, zamandan ve emekten tasarruf sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaç B2 seviyesinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin deyimleri yapay zekâ destekli animasyonlar ile etkili ve kalıcı öğrenip öğrenmediği tespit etmektir. Çalışma sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bir dilin kalıp sözlerinden olan aynı zamanda mecaz anlam taşıyan ve kültürü de yansıtan deyimleri etkili, kalıcı ve eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağlamaya yönelik yeni yöntemler keşfedilmesine imkân sağlaması beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Kontrol ve deney grubu öğrencileri ön test sonuçlarına göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrenciler cinsiyete göre deyim öğrenme açısından farklılık göstermekte midir?
3. Öğrenciler ülkelerine göre deyim öğrenme bakımından farklılık göstermekte midir?
4. Öğrenciler yaşlarına göre deyim öğrenme bakımından farklılık göstermekte midir?
5. Ön test ve son test sonuçlarına göre deyimlerin ders kitabından öğretimi ile yapay zekâ destekli animasyonlar ile öğretimi arasında fark var mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerinin deyimlerin animasyonlar ile öğretilmesi hakkındaki düşünceleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın önemi günümüzde kullanımı artan üretken yapay zekânın yabancı dil öğretimine entegrasyonunu deyim öğretimi bakımından sınayan öncü bir keşif çalışması olmasıdır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar daha etkili, kalıcı ve eğlenceli bir öğretim süreci gerçekleştirilmesine, aynı zamanda özgün ve yenilikçi ders materyalleri geliştirilebilmesine imkân sağlayacaktır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırma; çalışma grubundaki uluslararası öğrencilerin deyimlerle ilgili testlere samimi cevaplar verdiği, her öğrencinin uygulama sırasında aynı oranda aktif olduğu varsayımından hareketle planlanmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 akademik yılında Bartın Üniversitesi TÖMER’de B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 22 uluslararası öğrenci ile, uzman görüşü ve deyim sıklıklarına dikkat

edilerek seçilen 20 adet deyimın yapay zekâ desteğiyle oluşturulmuş animasyon filmleriyle sınırlıdır. Çalışma 5 haftalık bir süreç ile sınırlıdır.

Çalışma grubu öğrencilerinin 30 ve üstünde olması planlanmış ancak araştırma döneminde TÖMER'e kayıt yaptıırıp devam etmeyen öğrencilerin fazla oluşu nedeniyle 22 öğrenciye ulaşılabilmekmiştir.

1.7. Tanımlar

Yapay Zekâ: Bir bilgisayarın, bilgisayar kontrolündeki bir robotun veya programlanabilir bir aygıtın insana benzer biçimde algılama, öğrenme, fikir yürütme, karar verme, sorun çözme, iletişim kurma vb. işlevleri sergileyebilme yeteneği (TDK, 1988).

Deyim: Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği

Animasyon: Tek tek resimleri ya da hareketsiz nesneleri filmin gösterilmesi sırasında hareket ediyormuş hissi verecek şekilde düzenleme ve filme aktarma işidir (Püsküllüoğlu, 2004).

Üretken yapay zekâ: İnsana benzeyen dil yeteneklerine sahip yapay zekâ sistemleridir. Genellikle derin öğrenme ve sinir ağları kullanarak eğitilirler ve veriyi işleyerek anlamlandırılabilir, üretebilir veya dönüştürebilirler.

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde; deyim öğretimini, animasyon, çoklu ortam materyalleri ve yapay zekâ kullanımını konu alan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Deyimler

Deyimler en az iki kelimededen oluşan ve genellikle mecaz anlamlı sözlerdir ancak gerçek anlamlı deyimlerin de bulunduğu görülmektedir. Deyimler bazen cümle hâlinde bulunabilir. Deyimler en az iki sözcüğün temel anlamı dışında bir araya gelmesinden oluşur, tek bir kelimeyle deyim oluşmaz (Gümüşatam, 2012). Aksan (2000), deyimi belli bir kavram ya da duyguyu dile getirme amacıyla birden fazla sözün yan yana gelmesinden oluşan söz olarak tanımlar. Aksoy (1962) ise deyimi çekici bir anlama sahip olan çoğu mecaz anlamlı sözcük toplulukları olarak tanımlar.

Deyimler anlama ve anlatma becerilerinde önemli unsurlardır. Bu sebeple güçlü bir anlama ve anlatma becerisi için eğitim süreci boyunca deyim öğretimine özen gösterme gerekliliği de önem kazanmaktadır. Deyimlerin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Deyimler genellikle mastar hâlinededir.
Örnek: Can atmak: bir şeyi çok istemek
2. Deyimler genelde kısa söz gruplarıdır ancak bazen cümle şeklinde kullanılabilirler.
Örnek: Armut piş, ağzıma düş. (Emir kipi)
3. Deyimler isim tamlaması, sıfat tamlaması ya da eylem grubu şeklinde bulunabilirler.
Örnek: Soğuk beyinli (sıfat tamlaması)
İmam suyu (isim tamlaması)
Postunu çıkarmak (eylem grubu)

4. Mastar hâlindeki deyimler kip ekleriyle çekimlenebilir.

Örnek: Göze girmek: Ayşe, öğretmenin gözüne girdi.

5. Deyimler kalıplaşmış sözlerdir ve hiçbir kelimesi değiştirilemez, değiştirildiğinde deyimın karşıladığı mecaz kaybolup anlamsız bir yapı ortaya çıkar.

Örnek: Eli sıkı: cimri kişi

Avucu sıkı şeklinde kullanmak mümkün değildir.

6. Öte yandan deyimler; diğer kalıp sözler olan özdeyiş, atasözü, argo ve terimlerle zaman zaman karıştırılabilmektedir. Aşağıdaki maddeler deyimleri diğer kalıp sözlerden ayırmak için kullanılabilecek noktaları göstermektedir:

Deyimler ile terimleri karıştırmamak için terimin bir bilim, sanat veya meslek alanıyla ilgili olduğu unutulmamalıdır. Örnek: Bağırsak düğümü: terim

Argo sözler ile deyimleri karıştırmamak için argonun kaba ya da çirkin söz olduğu ve hoş karşılanmadıkları bilinmelidir. Deyimler anlam kötüleşmesine uğramaz ve bu yönüyle argodan ayrılır. Örnek: Nalları dikmek: argo

Atasözlerinde ders vermek ya da yol göstermek amaçlanırken deyimde böyle bir durum söz konusu değildir. Deyimler bir durumu anlatır öğüt vermez. Deyimlerde güçlü bir mecazlaşma varken atasözleri genelde mecaz bakımından zayıftır.

Özdeyişler söyleyeni belli olmaları bakımından deyimlerden kolayca ayrılırlar. Deyimler bir yargı bildirmemeleri ve yol gösterme amaçları olmamaları sebebiyle özdeyişten kolayca ayrılır.

2.1.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Önemi

Dil insanların birbiriyle anlaşmasını sağlayan temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir araçtır (Ergin, 2009). İnsanlar dil sayesinde iletişim kurma, haberleşme, derdini anlatma ya da bir konuda fikir beyan etme gibi işlerini halledebilmektedirler (Gencan, 1979). Ana dil,

kişinin ailesinden ve yaşadığı toplumdan öğrendiği dildir. Yabancı dil ise insanların doğduğu ülkede konuşulmayan ama başka ülke insanları ile iletişim kurmak için öğrenmesi gereken dildir. Türkiye’de doğup büyüyen bir insanın, yabancı dil için kursa gidip Fransızca öğrenmesi yabancı dil öğretimine örnek gösterilebilir. İkinci dil ise kişinin ana dilinden sonra gelen, bulunduğu toplumun içindeki insanlarla iletişim kurmak için kullandığı dildir. Finlandiya’da yaşayan bir Türk ailenin çocuğunun evde Türkçe konuşurken okul çağına gelince Finceyi öğrenmesi ikinci dile örnektir. İnsanlar içinde yaşadığı toplumun kültürünü diline yansıtır yani Dünya’da ne kadar dil varsa o kadar da kültür vardır (Yıldırım, 2020).

İnsanın ana dilinden farklı bir dili ve kültürü öğrenme çabasına yabancı dil öğretimi denir. Türkiye, dünyanın önemli geçiş merkezlerinden biri olduğu için geçmişte de günümüzde de hem ticaret hem turizm hem de öğrenim görmek için Türkiye’ye gelen birçok yabancıya ev sahipliği yapmaktadır. Bu da yabancı dil olarak Türkçe öğretimini gerekli kılmaktadır (Gürbüz, 2018). Türkiye’nin son zamanlarda çeşitli alanlarda etkin bir ülke hâline gelmesiyle beraber Türkçe öğrenme oranlarında artışlar yaşanmaya başlamıştır. Bu gelişmelerin sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi önem kazanmıştır. En az bir yabancı dil bilmek günümüzde iş yaşamı, eğitim ve kariyer alanlarında önem kazanmıştır. İnsanların Türkçeyi öğrenmek istemelerinin çeşitli sebepleri vardır. Vahapoğlu (2009) bunların yurt dışında çalışmak, iş hayatında iyi bir yer edinmek, akademik kariyer, teknolojik ürünleri kullanabilmek, uluslararası örgütlere üye olabilmek gibi sebepler olduğunu belirtmiştir. Göçer (2009) ise uluslararası öğrencilerin sınavlarda başarılı olmak ve sosyal hayatta kullanmak için Türkçe öğrenmek istediğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi insanlar çeşitli amaçlarla bir yabancı dil öğrenmeyi istemektedir. Bazıları iş, bazıları gezmek, bazıları akademik sebeplerle yabancı dil öğrenmek istemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son zamanlarda önem kazansa da geçmişi çok eskiye dayanmaktadır. Arslan (2012), farklı dönemlerde farklı milletlere Türkçe öğretmek için yazılmış çeşitli eserleri şu şekilde tasnif etmiştir:

1. Dîvânu Lügât’it Türk (Büyük Türk Sözlüğü Derlemesi)
2. Muhakemetü’l-Lügateyn (İki Dilin Karşılaştırılması)
3. Kitabü’l-İdrak Li Lisâni’l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)

4. El Kavaninü'l-Küllîyye Li Zabti'l-Lügati't-Türkiyye (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar)
5. Et Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)
6. Kitâbü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı)
7. Kitâb-ı Mecnû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı)
8. Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü)
9. Codex Cumanicus (Kuman Kitabı)
10. Thatarisch Pater Noster (Rabbani Dua)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu 1950'lerde üniversiteler bünyesinde ele alınmıştır (Göçer ve Moğul, 2011). İlk kez 1984 yılında Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi bünyesinde yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanmıştır. İhtiyaçlar doğrultusunda farklı üniversitelerde de TÖMER'ler kurulmuştur (Yusufoğlu, 2017). Şu an Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Türkiye'de çok sayıda Türkçe öğretim merkezi ve dil merkezi açılmıştır.

Dil, o dili konuşan toplumun kültürel özellikleri, adetleri ve davranışları ile ilgili ipuçları verir. Çünkü insanlar kendilerini kültürlerine ve yaşantılarına uygun kelimelerle ifade etmektedir (Avcı, 2002). Yabancı dil öğreniminin iki kültürün birbiriyle etkileşimi ve aktarımı ile gerçekleştiği Bayraktar (2019) tarafından ifade edilmektedir. Bir dili öğrenmek o dilin kültürünü de öğrenmeyi gerektirmektedir. Bir dilin kültürel öğelerini bilmeden o dili tam anlamıyla öğrenmek mümkün değildir. Özellikle deyim ve atasözlerimiz kültürümüzün önemli öğelerindendir. Deyimler ve atasözleri kültürümüzü ve insanlarımızın yüzyıllar boyunca kazandıkları deneyimleri yansıtmaları açısından önemlidir (Akpınar, 2010). Deyimler kültür aktarımı sağlarken o dili konuşan insanları anlamayı da kolaylaştırmaktadır. Kültürümüzün birer yansıtıcısı olan deyimlerin öğretimi bağımsız bir dil kullanıcısı olma konusunda oldukça önemlidir. Deyimler kültürümüz ve yaşamışlıklarımızı yansıtan önemli öğeler olduğu için deyim öğretiminin özenle ele alınmasında fayda vardır.

Deyimlerin anlaşılabilirliği ve öğretimi zor olan konulardan biri olduğu Boylu (2019) tarafından belirtilmiştir. Deyimlerin ders kitaplarındaki etkinlikler ile bağlamdan uzak öğretilmesi veya sadece anlamının verilmesiyle öğretimi bu öğrenmelerin kalıcılığını azaltabilmektedir. Bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmakla birlikte deyimlerin hem görsel hem işitsel öğelerle öğretimi öğrencilerin konuyu daha kolay ve kalıcı öğrenmelerinde faydalı olacaktır. Deyimler anlam bakımından oldukça zengindir. Görünüş bakımından basit olsalar da uluslararası öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği oldukça zordur. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin basit görülüp öğretimin göz ardı edilmesi öğrenciler açısından olumsuz bir durumdur (Mangır, 2019).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deyim ve atasözü öğretimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde deyim ve atasözü öğretiminin 12 farklı teknikte yapıldığı görülmüştür (Çelik vd., 2022). Bunlar: dizilerle öğretim, dilsel karşılaştırmayla öğretim, yaratıcı dramayla öğretim, karikatürle öğretim, mnemonik teknikle öğretim, tamamlayıcı ölçme değerlendirmeyle öğretim, iletişimsel yaklaşımla öğretim, metinlerle öğretim, şarkı ve türkülerle öğretim, sözcüksel tasnifle öğretim, hikâyelerle öğretim, bağlama uygun olarak öğretimdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimler ile ilgili çalışmaların genellikle ders kitaplarındaki deyimlerin belirlenmesi, başka kitaplarla karşılaştırılması ya da deyimlerin kategorilere ayrılarak incelenmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra deyim öğretimine yönelik uygulama örneklerinin verildiği çalışmalara da rastlamak mümkündür. Deyimler bazı çalışmalarda hikâyeleriyle ya da metinleştirilerek bağlamdan hareketle öğretilirken bazı çalışmalarda dizi veya reklam filmleri kullanılarak öğretilmektedir. Deyimlerin kültürel açıdan değerlendirildiği çalışmalar da yapılmıştır. Çalışmalardan bazılarında deyim ve atasözleri beraber incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi ders kitaplarının incelenmesi ile ilgili tez çalışmalardan bazıları: Demirtaş (2021), Erdoğan (2019), Hayran (2019), Gündoğdu (2019), Nasuh (2019), Özyar (2021), Tekin (2019), Yıldırım (2020) tarafından yapılmıştır. Araştırmaların çoğunlukla 2019 yılında yoğunlaştığı görülmektedir. Aşağıda çalışmamızla ilgili olabilecek araştırmalara değinilmiştir.

30 uluslararası öğrencinin deyimleri anlamları ile mi yoksa hikâyeleri ile mi daha iyi öğrendiğini karma desenli bir araştırma ile inceleyen Gürel (2020), araştırma sonunda deyimlerin hikâyeleri ile öğretilmesinin sadece anlamı ile öğretilmesine göre daha etkili olduğu sonucunu bulmuştur. Uygulama sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyale yer vermenin ve farklı metinlerde farklı etkinlikler oluşturma'nın önemi ortaya çıkmıştır.

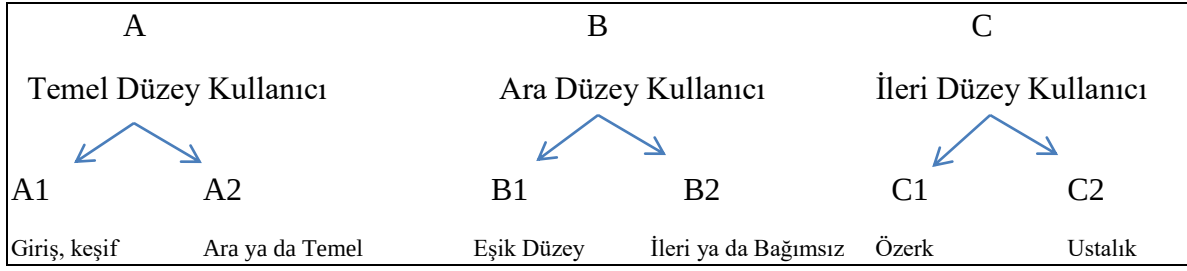
Evsen'in (2022) karma desenle ve 30 uluslararası öğrenci ile yaptığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Hikâyeleri ile Öğretimi başlıklı tezinde bir gruba deyimler ortaya çıkış hikâyesi ve etkinliklerle verilirken diğer gruba bağlamına uygun bir metin ve etkinliklerle verilmiştir. Deyimlerin ortaya çıkış hikâyeleriyle verildiği deney grubunda deyimleri öğrenme konusunda olumlu yönde anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmüştür.

Aydemir (2019), Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 28 öğrenci ile yaptığı çalışmayı deyim ve atasözlerini dizi ve filmlerle bağlamsal tahmin etme etkinlikleri kullanarak gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda deney grubu ile kontrol grubu arasında deyim ve atasözlerini öğrenme düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Akpınar'ın (2010) Gazi Üniversitesi bünyesinde yaptığı “Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; yabancılara Türkçe öğretiminde kalıplaşmış sözcüklerin öğretilmesinin sağlıklı olması için öğretim sürecinde mutlaka bulunması gereken örnek uygulamalara yer vererek bu alanda çalışanlar için kaynak olma amacı gütmüştür.

2.1.2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Deyimler

Diller için Avrupa Orta Başvuru Metni; dil öğretiminin planlanmasını, hedef ve içerik gibi unsurların belirlenmesini sağlamak için kullanılmaktadır. Bu başvuru metni sayesinde dil öğretiminde belirli standartlar oluşturulması sağlanmaktadır. Bu çerçeve altı düzeyli bir çerçevedir. ADOÇEP'te dil kullanıcıları yetkinliklerine göre sınıflanmıştır. A1 ve A2 temel düzey kullanıcı, B1 ve B2 ara düzey kullanıcı, C1 ve C2 ileri düzey kullanıcıdır (Şekil 2.1). Çerçeve metinde her seviyeye göre farklı betimleyiciler bulunmaktadır.



Şekil 2.1: ADOÇEP dil düzeyleri

ADOÇEP’te deyimleri anlama ve kullanma becerileri seviyelere göre şöyledir:

C2: Bu seviyedeki öğrenci canlı ya da yayınlanan bir konuşmayı anlamakta zorlanmaz. Soyut veya karmaşık konuları kolayca anlayabilir. Metinlerin etkisini artırmak için deyimleri uygun şekilde kullanabilir. Deyimlere iyi derecede hâkimdir.

C1: Çok çeşitli deyimsele ifadeleri tanıyabilir. Yazışmalardaki deyimsele ifadeleri anlayabilir. Büyük oranda deyim içeren filmleri takip edebilir. Yazılarında deyim ve mizahı birleştirebilir. Yaygın deyimsele ifadelere hâkimdir.

B2: Geniş bir kelime hazinesine sahiptir ancak sık kullanılmayan deyimleri anlamakta biraz zorlanabilir. Çoğu zaman yazılı veya sözlü iletişimde deyimsele ifadeleri anlar ve duruma en uygun olanını kullanabilir.

B1: Bildikleri bir aksan ile konuşulduğunda, hem genel mesajları hem de bazı detayları tanıyarak, gündelik hayat ve iş ile ilgili konular hakkındaki bilgileri anlayabilir. Sıkça iş yerinde, okulda, eğlence yerlerinde vs. karşılaştıkları standart konuşmaların ana noktalarını anlayabilirler.

A2: Konuşmalar anlaşılır ve yavaş olduğunda konuşulanların ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadarını anlayabilir. Öncelikli alanlara (çok temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel coğrafya, iş vs.) bağlı olan ibareleri ve ifadeleri anlayabilir.

A1: Önceden hazırlanmak şartıyla bir nesneyi isimlendirirken deyim kullanabilir. Deyimsel olmayan bir dille soruları yanıtlayabilir. Anlamı özümseyebilmesi için uzun duraksamaları olan çok dikkatli ve yavaş bir konuşmayı takip edebilir (Council of Europe, 2020).

Başvuru metninden de anlaşılabilceği gibi A1 seviyesinden itibaren öğrenci basit ve ilgisini çeken söylemleri anlayabilmektedir. Sık kullanılan deyimleri kullanabilmek ve anlayabilmek konusunda yeterlidir. B1 seviyesinde, deyim kullanan konuşmacıyı yavaş konuşulması hâlinde takip edebilir. Ancak B2 seviyesinden itibaren soyut kavramları da anlamaya başlamaktadır. Yani ileri düzeyden itibaren deyim kullanımı ve deyimleri anlama becerisi artmaya başlamaktadır. Bu nedenle deyimler ve mecazlar B2, C1 ve C2 seviyelerindeki kitaplarda diğer seviye kitaplarına göre daha sık yer almaktadır. Ayrıca deyim içeren filmler C1 seviyesindeki öğrenenler tarafından takip edilebilmektedir. C2 seviyesindeki öğrenenler deyimsel ifadelere oldukça hâkimdir. C2 seviyesindeki öğrenci deyimler de dâhil oldukça geniş bir söz varlığına sahiptir. C1 seviyesinde öğrenci, deyim ve günlük ifadeler konusunda geniş bir kelime hazinesine sahiptir. B2 düzeyinden itibaren, dili kullanan öğrenciler kendilerini duruma ve kişilere uygun bir dille ifade etmeye, ileri düzeyde bir söyleyiş biçimine sahip olmaya ve deyim kontrolünü edinmeye başlamaktadır (Council of Europe, 2020).

2.2. Dil Öğretiminde Kullanılan Materyaller ve Çoklu Ortam

Teknoloji, son yıllarda pek çok alanda kullanılmaya ve hayatımızı kolaylaştırmaya başlamıştır. Eğitimden, iletişime, ulaşım, sağlığa kadar birçok alanda kullanılan teknoloji her geçen gün güncellenip yenilenmektedir. Özellikle bilişim alanında görülen yenilikler sayesinde eğitimde çeşitli materyaller oluşturmak gittikçe kolaylaşmıştır. Eğitim alanında büyük yenilikler teknoloji sayesinde hayatımıza girmiştir (Şimşek ve Üstün, 2022). Teknolojik gelişmeler eğitim öğretimde kalıcı ve etkili öğrenmeleri sağlama ile ilgili çalışmaların da hız kazanmasında etkili olmaktadır. Eğitimciler teknolojiyi derslerinde etkili kullanarak öğrenme ortamında kullanmak için çeşitli materyaller oluşturmaya ve bunları derste kullanmaya başlamıştır. Özellikle dil öğretiminde materyal kullanımı soyut kavramları kavrama vb. konularda büyük fayda sağlayabilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyaller sayesinde öğrencilerin daha kolay hatırlaması, zaman tasarrufu sağlanması ve dikkatlerinin konuya çekilmesi kolaylaşmıştır (Özyar, 2021). Öğretimdeki amaçları gerçekleştirmek için çeşitli araç ve gereçlerden faydalanılması öğretim materyalini tanımlamaktadır (Yanpar, 2007). Aslan ve Engin’e (2010) göre dil sınıflarında hem görsel hem işitsel araçlar etkili bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinde çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Bunlar: Görsel materyaller, işitsel materyaller ve görsel-işitsel materyallerdir (Tablo 2.1).

Tablo 2.1: Materyal türleri

Görsel Materyaller	
Kitaplar	Ders kitabı, çalışma kitabı
Tahtalar	Yazı tahtaları ve akıllı tahtalar
Resimler	Karikatürler, duvar resimleri, afişler, levhalar vb.
Gerçek eşyalar ve modeller	Tepegöz, yansıtım aygıtı, maketler, film şeritleri vb.
İşitsel materyaller	
Radyo, teyp, z-kitap, müzik, müzik çalar, CD, ses bantları, mp3, mp4 vb.	
Görsel-İşitsel Materyaller	
Televizyon	
Türk dizileri ve filmleri	
İnternet siteleri	
Video	
Bilgisayar	
Akıllı telefon	
Tablet	

Dil öğretiminde aynı anda birden çok duyuya hitap eden hem görsel hem işitsel materyallerin kullanımı öğrenmeyi destekleyen unsurlardandır. Çoklu ortam materyalleri dil öğretimini kolaylaştıran öğelerdendir. İngilizcesi “multimedia” olan çoklu ortam günlük hayatta daha çok İngilizce tabiri ile kullanılmaktadır. Multimedia kelimesi incelendiğinde “multi” birden fazla anlamında olup “media” sözcüğü ise bilginin aktarıldığı ortam anlamına gelmektedir. Kelime anlamından da anlaşıldığı üzere multimedia bilginin birden fazla ortamda sunulması anlamına gelmektedir. Kısacası kullanıcının birden çok duyu organını uyarak harekete geçirir. Anlaşıldığı üzere çoklu ortam bilgiyi sadece düz metin olarak değil bunun yanı sıra görsel-işitsel olarak destekler ve bireye sunar. Bu sayede birey uzak kaldığı bütün soyut kavramları anlamlandırır. Etkileşimli çoklu ortam araçları sayesinde birey istediği zaman bilgiye ulaşır veya ortama bilgi yükleyerek bilgiyi paylaşabilir (Yalçınkaya ve Özerbaş, 2017).

Çoklu ortam, bir materyalin metinlerle ve resimlerle desteklenmesi ve birden çok medya unsuruyla birlikte sunulmasıdır (Mayer, 2001). Öğretim sürecinde bilgisayarları ve gelişmiş teknolojik imkânları merkeze alan bir uygulamadır. Öğrenenler düz metne bağlı kalmadan onu destekler konumda seslerin, hareketli resimlerin, animasyonların, grafik ve tabloların yardımıyla dersi daha çekici bulup derse katılım sağlarlar. Çoklu ortamın eğitimde kullanılması bu alana ve öğrenenlere daha zengin öğrenme olanağı sağlar (Dursun ve Odabaşı, 2017).

Basit tanımıyla çoklu ortam, çeşitli duylara hitap eden çevrelerdir. Çoklu ortamla öğrenme ise öğrencinin zihinsel bilgi işleme sisteminde gerçekleşen bir öğrenmedir. (Mayer, 2009).

Çoklu ortam tasarımlarının pek çok özelliği ve faydası vardır.

1. Çoklu ortam tasarımlarıyla öğrenilen bilgilerin akılda kalması daha basittir.
2. Kolayca hazırlandığı için öğretmene uygulamada kolaylık sağlamaktadır.
3. Bellekte işleme alınan bilgilerin devamlılığını sağlayarak öğrencilerin bilgilere ulaşmalarını hızlandırır.
4. Öğrencileri sınıf ortamında aktifleştirerek onların yaparak yaşayarak öğrenmelerini ve birinci kaynaktan deneyim sahibi olmalarını sağlamaktadır.
5. Öğretmeyi amaçladığı konunun kazanımları doğrultusunda onlara öğrendiklerini sorgulamayı, analiz yapmayı ve yeni bilgileri keşfetmelerini sağlamaktadır.
6. Öğrenenlerin sınıf ortamını bir atölye ya da bir laboratuvarmış gibi kullanmalarına olanak sağlamaktadır.
7. Çoklu ortam tasarımları içerik aktarımında öğretmene destek olur.
8. Öğrencinin zihinsel becerilerinin farkındalığını arttırarak bu becerileri yönetebilmesini sağlar.
9. Çoklu ortam tasarımlarının birçok kullanım alanı mevcuttur. Eğitim alanında çeşitli sunuların hazırlanmasında, eğitsel oyun tasarımında ve öğrencinin dikkatini ders sunuları üzerinde toplamada kullanılmasının yanı sıra iş hayatı, sergi, reklam gibi çeşitli alanlarda da kullanılmaktadır.
10. Öğrenilecek konuyu daha ilgi çekici hâle getirerek öğretmenin işini kolaylaştırmış olur.
11. Çoklu ortam tasarımları az alana sahip olduğu için kolaylıkla depolanabilir (Yalçinkaya ve Özerbaş, 2017: 41-42).

İskender, 2019 yılında hazırladığı “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Materyaller ile Desteklenmiş Halk Anlatılarının Kültür Öğrenimi ve Dil Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde B2 seviyesindeki 26 uluslararası

öğrenci ile çalışmıştır. Karma araştırmanın müdahale deseni ile yaptığı araştırmada çoklu ortam materyali kullanımının kültür öğrenimi ve okuma becerisinde başarı sağlama konusunda etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Çoklu ortamın eğitim ortamında sağladığı faydaları şu şekilde sıralamak mümkündür (Sarıkaya, 2006: 89):

1. Çoklu ortamlar öğrencilerin yaratıcılık konusundaki yeteneklerini ortaya çıkarır,
2. Öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sunar,
3. Her öğrencinin bireysel hızına uygun öğrenme ortamı sağlar,
4. Öğrencilerin öz güven kazanmalarına katkı sunar,
5. Öğrencilerin problemlere odaklanıp problem çözme becerisine katkı sunar,
6. Zamandan tasarruf etmeyi sağlar,
7. Öğrencilerin kaynakları doğru kullanma alışkanlığı kazanmasını sağlar,
8. Sayısal ve sözel yeteneklerinin gelişmesi sağlar,
9. Paylaşımcılık becerisine katkı sunar,
10. Öğrencilerin tekrar tekrar geri dönüp izlemesine ya da çalışmasına olanak sağlar,
11. Öğrencilerin kendi yeteneklerine uygun akran gruplarıyla bir arada olmasına imkân sağlar.

Gürbüz'ün (2018) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 44 öğrenci ile 45 günlük bir süreçte karma araştırma yöntemi ile yaptığı çalışmada kontrol grubunda öğrenciler derslerine normal seyrinde devam ederken deney grubunda derslere zenginleştirilmiş kitap ile devam edilmiştir. Araştırma sonucunda çoklu ortam materyali olan Z- Kitap ile yapılan derslerin öğrenmede olumlu yönde etkili olduğu ve Z-kitapların kalıcı ve tekrar edilebilir öğrenmeler sağladığı görülmüştür.

2.3. Mayer'in Çoklu Ortam Öğrenme İlkeleri

Çoklu ortam teknoloji temelli bir uygulamadır. Bu uygulamaların daha etkili ve faydalı olması maksadıyla çoklu ortam materyali tasarımında bazı hususlara dikkat edilmelidir. Çoklu ortamın kurucularından olan Mayer bu konuda aşağıdaki ilkeleri tartışmıştır:

2.3.1. Çoklu Ortam İlkesi

Çoklu ortam ilkelerine göre hazırlanan materyaller sayesinde hem görsel hem işitsel öğeler birlikte kullanılarak öğrenciler için daha verimli ve etkili öğrenme ortamları oluşturmak mümkündür. Sadece işitsel öğelerin kullanıldığı ortamlara göre hem ses hem görüntünün olduğu ortamda öğrenciler daha iyi öğrenir. Çoklu ortamların bilgi düzeyi daha düşük öğrencilerin dikkatini çekme ihtimali daha yüksektir (Mayer, 2009). Yabancı dil öğretiminde kullanılan çoklu ortam materyalleri öğrencileri hedef dile karşı motive ederek birden fazla duyu organına hitap ettiğinde öğrenmeyi hızlandırmaktadır (Sülükçü, 2011).

2.3.2. Uzamsal/ Mekânsal Yakınlık İlkesi

Metin ve görsellerin arasında anlamlı bir ilişki oluşturulmalıdır. Bu ilkeye göre metin ve görsellerin ayrı ayrı değil de aynı fiziki ortamda bulunmaları başarıyı olumlu yönde etkiler. Metnin görsele yakınlığıyla öğrencilerin öğrenmeleri arasında doğru bir orantı vardır (Mayer ve Moreno, 1999). Bir metnin ve o metinle ilgili görsellerin aynı anda etkinlik içerisinde birbirlerine fiziksel olarak yakın sunulması öğrencilerin sözel ürünler arasında anlamlı bir ilişki kurmalarını sağlamaktadır. Birbiri ile ilgili görseller, açıklamalar, grafikler birbirlerine yakın sunulduklarında öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

2.3.3. Zamansal Yakınlık İlkesi

Öğrencilere öğretilmek istenen bilgilerle ilgili metin ve görseller aynı anda ve aynı zaman içinde ekrana yansıtılmalıdır. Zamansal yakınlık ilkesine göre öğrenciler, aralarında ilişki olan sözlü metin ve görsellerin aynı anda sunulduğu ortamlarda ayrı ayrı sunulduğu ortamlardan daha etkili ve verimli öğrenme gerçekleştirirler. Aynı anda hem sözel hem de görsel öğeler sunulduğunda öğrencilerin bu öğeler arasında ilişki kurma olasılıkları artmaktadır. Ancak bu öğeler aynı anda verilmediği takdirde bu ihtimalin yüzdesi de düşmektedir (Mayer, 2009). Görsel ve sözcükler eş zamanlı değil de arasına bir süre girerse görsel ve sözcükler arasında belli bir ilişki kuramazlar. Bu nedenle görsel ve metin aynı anda verilmeli ve öğrencilerin zihinlerinde anlamlı bir şema oluşturmaları sağlanmalıdır.

2.3.4. Özlük/Tutarlılık ilkesi

Çoklu ortam materyali hazırlanırken konuyla ilgisi olmayan görsel, animasyon ya da metinlerin sunuma dâhil edilmemesi yani öğrencinin dikkatini dağıtacak şeylerin sunuma dâhil edilmemesi gerekir. Sadece etkinlikler eğlenceli olsun diye sunuma eklenen gereksiz video, görsel veya sözcükler öğrenme sürecine fayda yerine zarar vermektedir (Mayer ve Moreno, 2002). İlgi çekici ama konuyla alakası olmayan gereksiz resim ve kelimelerin çoklu ortam tasarımlarında olmaması gerekmektedir. Bu şekilde öğrenmenin gerçekleşmesi daha kolay olur. Eğlenceli ama konu dışı olan gereksiz canlandırma, ses ve müziklerin çoklu ortam tasarımlarına eklenmesi hâlinde öğrencinin zihni lüzumsuz kavramlar tarafından duruluğunu kaybedeceğinden öğrenme sürecinde zorluklar meydana gelmektedir. Son olarak lüzumsuz sözcük ve sembollere çoklu ortam tasarımlarında yer verilmesi öğrencilerin sunuma olan dikkatlerini dağıtacağından öğrenmeyi verimsizleştirmektedir (Mayer, 2009).

Özlük/tutarlılık ilkesinin özü ders sunumlarının gereksiz ses, görsel ve videolardan arındırılmalıdır. Anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin meydana gelmesi için ders içerikleri sade ve yalın bir dille sunulmalı, içerikle alakalı ses-görsellere yer verilmelidir. Kısa süreli belleğin sınırlı alana sahip olması aynı anda az sayıda bilginin işleme alınmasına sebep olmaktadır. Bütün bunlar dikkate alındığında çoklu ortam etkinliklerinde özlük/tutarlılık ilkesi dikkate alınmadığında öğrenmenin olumsuz etkileneceği söylenebilir (Dursun ve Odabaşı, 2017).

2.3.5. Kanal ilkesi

Kanal ilkesi verilen görsel ve kelimelerin kısa süreli belleğe gönderilmesinde hangi kanalın daha kullanışlı ve etkili olduğunu açıklamaya çalışır (Mayer ve Moreno, 2002). Öğrencilerin görsellerin yanında sözel anlatımı, yazılı metinlerden daha iyi öğreneceğini savunmaktadır. Kanal ilkesine göre öğrenme sürecinde bir görselin sesletimlerle birlikte verilmesi yazılı sözcüklerle birlikte verilmesinden daha olumlu etkiye sahiptir (Mayer, 2009). Hem yazılı sözcükler hem de görseller kısa süreli belleğin görsel kanalından işleme alındığından öğrencinin görsel kanalına yönelik aşırı yüklenme yaşanır. Bu soruna çözüm olarak yazılı sözcükler yerine kelimeler seslendirildiğinde işitsel kanal devreye girer ve görsel kanalın

bilişsel yükü azaltılmış olur (Mayer, 2002). Bu sayede bellekte işleme alınan bilgiler tek kanal üzerinden kurtularak farklı kanallara yönlendirilerek tek kanalda biriken bilişsel yük azaltılabilir.

Aynı anda görsel ve ses uyarının kullanıldığı materyallerin sadece ses ya da sadece görüntüye göre daha etkili olduğu sonucuna Mayer'in Kanal ilkesinden yola çıkarak ulaşmak mümkündür. Gümüş Mattiussi (2019), Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki 16 öğrenciden dörder kişilik gruplar oluşturmuş ve her grup için farklı dinleme materyali hazırlamıştır. Birinci gruba; ses + görüntü + alt yazı, ikinci gruba; ses+ görsel, üçüncü gruba; ses+ alt yazı, dördüncü gruba; sadece ses içeren materyaller sunulmuştur. Araştırma sonunda ses ve görsel uyaranlı metinlerin sunulduğu grubun daha başarılı olduğu görülmüştür.

2.3.6. Gereksizlik/Aşırılık İlkesi

Aşırılık ilkesine göre öğrenme sürecinde sesletimli görseller, yazılı metne sahip sesletimli görsellerden daha olumlu sonuca varmaktadır (Mayer, 2002). Aşırılık ilkesinin temeline göre aşırılık fazladan zihinsel işlemler oluşturmaktadır. Resim ve yazılı metinlerin kullanılması görsel kanal tarafından işleme alındığından bu ürünlerin aynı anda kullanılması görsel kanalda aşırı yüke sebep olmaktadır. Yazılı ve sözlü metinlerin işleme alınan girdilerinin karşılaştırılması fazladan enerji harcamaya sebep olacağından zihin aşırı yük altına girmektedir (Mayer, 2009). Çoklu ortam etkinliklerinin tasarımlarında eş zamanlı resim, yazılı metin ve sözlü anlatımın yerine sadece resim ve sözlü anlatımın eş zamanlı olarak kullanılmasının öğretim sürecinde daha olumlu etki doğuracağı söylenebilir.

2.3.7. Kişileştirme İlkesi

Kişileştirme ilkesine göre çoklu ortam öğrenme tasarımları hazırlanırken öğrencilere sunulan tasarımda kullanılan dilin resmiyetten uzaklaştırılıp sohbet diline indirgenmesi öğrenenlerin bilgisayarı sosyal arkadaş olarak algılamalarını sağlamaktadır. Resmiyetten kurtulan öğrenciler rahat bir öğrenme ortamı sayesinde kalıcı ve verimli öğrenmeler gerçekleştirmiş olurlar (Mayer, 2002). Öğrenenler dersler için hazırlanan çoklu ortam sunularında yazar kendileriyle karşılıklı sohbet ediyormuş gibi bir hisse kapıldıklarında konu içeriğini daha iyi dinlemeye ve anlamlandırmaya çaba göstermektedirler. Bu bağlamda

gündelik dil kullanılarak hazırlanan çoklu ortam sunumları, akademik dil kullanılarak hazırlanan çoklu ortam sunumlarından daha iyi sonuçlar doğurmaktadır (Mayer, 2009).

2.3.8. Duyu Biçimi İlkesi

Duyu biçimi ilkesine göre, tasarlanan çoklu ortam sunumları; animasyon ve sadece yazılı sözcüklerle tasarlanan çoklu ortam sunumlarından daha etkilidir. Animasyon ile düz yazının eş zamanlı sunumlarında öğrenciler zihinlerini yormak istemezler. Hâlbuki animasyonlar ekrana yansıtıldığında eş zamanlı olarak arka planda metin seslendirilirse öğrenen ile çoklu ortam uygulaması arasında bir ilişki kurulur ve öğrenme sürecine olumlu bir etki sağlanır (Dursun ve Odabaşı, 2017). Öğrenenin video ve yazı arasında bağlantı kurmak amacıyla videoyu takip ederken yazıyı okumaya çalışması ya da yazıyı okurken videoyu takip etmeye çalışması sınırlı alana sahip olan kısa süreli bellekte ağır yüke sebep olmaktadır. Fakat monitörden yansıtılan yazılar arka planda seslendirildiği takdirde öğrenciler yazılar ile video arasında daha kolay bir şekilde bağlantı kurup kısa süreli belleğe görsel ve işitsel kanal yardımıyla bilgi göndererek bu bilgilerin kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlayabilirler (Kıyıcı, 2014).

2.3.9. Bireysel Farklılıklar İlkesi

Öğretim sürecinin etkili, kalıcı ve başarılı olması için bireysel farklılıklara dikkat etmek ve her öğrencinin farklı sürelerde ve farklı stillerde öğrendiği göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm öğrencilere öğrenmeleri için yeterli zaman verilmelidir. Çoklu ortamın amaçlarından biri de konuyu tam öğrenen öğrencilerle birlikte öğrenme eksiği olanları da tespit etmek ve öğrenciyi merkeze almaktır (Yalçınkaya ve Özerbaş, 2017).

2.3.10. Sinyal İlkesi

Sinyal ilkesi, öğrencilerin sunumun içeriğine odaklanmaları ve öğrendiklerini anlamlandırmaları için işitsel ve görsel sinyallere ihtiyaç duyduklarını ileri sürmektedir. İşitsel ve görsel sinyallerin yardımıyla öğrencilerin dikkatleri sunumda yer alan içeriklerin

en can alıcı noktasına çekilmeye çalışılır. Bu sayede bilgiler arasında bağ kurularak öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesi sağlanır (Mayer, 2009)

2.3.11. Parçalara Bölme

Konunun içeriğe uygun olarak bölünmesi bütün hâlde sunulmasına göre öğrenmeyi daha kolay hâle getirmektedir.

2.3.12. Ön Alıştırma

Öğrenilecek konunun anahtar kavramları ve kavramlara ait özellikleri önceden verildiği takdirde daha iyi öğrenmeler gerçekleştirilmektedir.

2.3.13. Resim

Sunum yapan veya konuyu anlatan kişinin ekranda görülmesi öğrenmeyi olumsuz etkiler.

2.3.14. Dikkat Çekme

İçerikte önemli görülen kelime ve resimlerin vurgulanması öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.

2.3.15. Ses

Makine sesi yerine insan sesi kullanılarak yapılan anlatımlarla öğrenme daha da kolaylaşmaktadır.

2.4. Animasyon Destekli Dil Öğretimi

Tarihi 1980'lere dayanan animasyon, canlandırma anlamındaki Latince bir sözcüktür. Animasyon çeşitli resimlerin çeşitli senaryolar içerisinde hareketlendirilmesidir (Güvercin, 2010). Animasyonu resim veya karikatürden ayıran özellik animasyonun hareketli

olmasıdır. Animasyonlar sürekli hareketli ya da sürekli hareketsiz değildir. Araştırmacılar animasyonların ilerleyen zamanlarda eğitimde çok geniş alanlarda kullanılacağını ileri sürmüşlerdir (Daşdemir vd., 2012). Animasyonlar ile öğrencilerin konuları kavrama yetenekleri ve derse olan ilgileri artırılabilir. Animasyonlar sayesinde soyut konuların somutlaştırılması ve öğrencilerle etkileşim hâlinde bir öğrenme ortamı sağlanabilir. Birden çok bilginin daha kısa sürede sunulabilmesi ve sık sık tekrarlanabilmesi animasyonun avantajlarından (Göçmen, 2022).

Animasyon kullanımının asıl amacı daha kalıcı öğrenmeler sağlamaktır. Bu yöntem animasyonla yapılan anlatımların, sunumla yapılan anlatımlardan daha etkili öğrenmeler sağlamasına dayanmaktadır. Öğrenciler, görseller ve kelimeler arasında bağlantı kurup zihinsel süreçlerini aktifleştirebilir. Animasyonların öğretilecek konuya uygun olarak seçilmesi öğretimde etkili olmasına katkı sunacaktır. Bunun yanı sıra her animasyon her konuyu öğretmede aynı seviyede etkili olmayabilir. Bununla birlikte animasyonların tek başına sözel anlatımdan daha etkili olduğu çoklu ortam anlayışı doğrultusunda ispatlanmıştır. Örneğin bir araştırmada araba parçalarının görevlerinin animasyonlar ile daha iyi kavrandığı sonucuna ulaşılmıştır (Mayer ve Moreno, 2002).

Bir yabancı dilin öğretiminde görsel öğelerin kalıcı öğrenme üzerinde etkili bir unsur olduğu düşünüldüğünde animasyonlar dil öğretiminde önemli bir yere sahip olmaktadır (Yılmaz ve Talas, 2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler mecaz anlamlı kelimelerden olan deyimleri, atasözlerini ve yan anlamlı sözcükleri kullanmakta ve anlamakta zorluk çekmektedirler (Şahin, 2008). Animasyonlardaki resimlerin, görsel okumayı sağlarken konuları anlamayı kolaylaştıracağı ve hızlandıracağından hareketle deyimler, atasözleri ve çeşitli kalıp sözler gibi öğretimi zor konularda animasyon kullanımının etkili olacağı ve öğretim sürecine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kurt (2018), 6. sınıfa giden 75 öğrencinin kavramları animasyonlar ile mi, deyimlerin hikâyelerinin okunması ile mi yoksa müdahalesiz olarak mı daha iyi öğrendiği üzerine karma araştırmanın gömülü deseni ile 2 deney ve 1 kontrol gruplu araştırma yapmıştır. Kavramların animasyonlar ile öğretilmesinde olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Büyükikiz vd.'nin (2018) 5. sınıfta okuyan 130 öğrenci üzerinde yaptıkları ve animasyonların deyim öğretiminin kalıcılığı üzerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, animasyonların deyim öğretimini olumlu yönde etkilediği ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Talas (2015), “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde animasyon kullanımı ve önemi” başlıklı çalışmalarında materyal olarak Arı Filmi’ni kullanarak etkinlikler hazırlamışlardır. Animasyon kullanımının öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme ve motivasyon artırıcı etkiye sahip olması sebebiyle öğrencilerin dikkatini derse toplayabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

2.5. Yapay Zekâ

Yapay zekâ hızla gelişmekte ve hayatımızı birçok yönden etkilemektedir. Teknolojik gelişmelerle birlikte yapay zekâ alanındaki çalışmalar hızla artmış ve bu kavram hayatımızda sıkça yer almaya başlamıştır. Hayatımızın bir parçası hâline gelen akıllı telefonlardaki uygulamalar ve akıllı ev aletleri başta olmak üzere pek çok alanda insana kolaylık sağlayan yapay zekâ, farklı alanlarda da karşımıza çıkmakta ve kullanım alanlarını her geçen gün genişletmektedir. Yapay zekâ ile ilgili araştırmalar geçmişten bugüne pek çok kurum tarafından sürdürülmektedir.

Yapay zekâ genellikle AI olarak isimlendirilmektedir. Yapay zekâ bilimi insanlar gibi hareket edebilen ve düşünebilen makinelerin araştırıldığı bir alandır (Russell ve Norvig, 2020). Yapay zekâ TDK’de bir bilgisayarın, bilgisayar tarafından kontrol edilen bir robotun veya programlanabilir bir aygıtın insana benzer şekilde algılama, öğrenme, akıl yürütme, karar verme, problem çözme, iletişim kurma gibi işleri gerçekleştirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Yapay zekâ ile ilgili çeşitli tanımlara bakıldığında onun, insan gibi akıl yürüten ve insan davranışını taklit eden makineler sayesinde problemleri çözen bir teknoloji olduğu söylenebilir (Nilsson, 2009).

Yapay zekâ pek çok alanda insanların karar alma süreçlerine etki edebilmekte, insan hayatını kolaylaştırabilmektedir. Yapay zekâ sağlıktan endüstriye, ticaretten eğlenceye, ulaşımdan

eğitime kadar birçok alanı kapsamaktadır. İnsansız hava araçları, akıllı temizlik robotları, dil çeviri programlarının yanında sesi yazıya, yazıyı sese çeviren, karşımızda bir insan varmış gibi sohbet edebilen, dil öğrenmemizi sağlayan birçok yapay zekâ programına ve aracına rastlamak mümkündür.

2.5.1. Yapay Zekânın Tarihi

Alan Turing “Makineler Düşünebilir mi ?” makalesiyle yapay zekânın fikir babası olmasına rağmen yapay zekâ kavramı ilk kez 1956 yılında McCarthy tarafından bir konferansta ortaya atılmıştır (Bozkurt, 2023). Dartmouth Kolejinde John McCarthy tarafından düzenlenen konferans sonrasında yapay zekâ çalışmaları hız kazanmış ve sırasıyla; Aziz (1961), Benzeşim (1963), Eliza (1965), Bilgin (1970) ve Stajyer (1979) gibi önemli yapay zekâ programları geliştirilmiştir (Kutlusoy, 2019).

İnsana benzeyen ilk akıllı robot 1972 yılında Japonya’da WABOT-I adıyla yapılmıştır (Acar, 2020). Ancak 1974 ile 1980 yılları arasında yapay zekâ çalışmalarıyla ilgili olumsuz yayınlar yapılmış ve hükümetler bunun etkisiyle yapay zekâ çalışmalarına bütçe ayırmaktan vazgeçmişlerdir. Bu dönem “Yapay Zekâ Kışı” olarak isimlendirilmektedir. 1980’li yıllarda İngiltere’nin yapay zekâ çalışmalarında Japonya’ya karşı yarışmak için fon ayırmasıyla yapay zekâ yeniden hareketlenmiştir (Öztürk ve Şahin, 2018). 1997 yılında üretilen “Deep Blue” (Derin Mavi) adlı programın dünya satranç şampiyonu Garry Kasparov’u satranç maçında yenmesi büyük etki yaratmıştır. Bu olayla bilgisayarların insanlardan daha iyi olabileceği bazı konuların bulunduğu görölmüştür (Schultz ve Ellen-Schultz, 2007). 2000’li yılların başında yapay zekâ ilk kez “Roomba” isimli elektrikli süpürge ile evlerimize kadar girmeye başlamıştır. 2006 yılında sosyal medya alanındaki popüler şirketler yapay zekâyı kullanmaya başlamıştır. Google şirketinin 2018 yılında tanıttığı Duplex programı telefonla kuaförü arayarak bir makine olduğu anlaşılmadan randevu almayı başarmıştır (Acar, 2020). Günümüzde yapay zekânın kullanıldığı uzman sistemler hekimlere tavsiye verebilecek düzeye ulaşmıştır. Amerika’nın birçok eyaletinde yapay zekâ kontrolündeki sürücüsüz araçlar kullanılmaya başlanmıştır (İnce, 2017).



Şekil 2.2: Yapay zekâ zaman çizelgesi

Türkiye Yapay Zekâ İnisiyatifi (TRAI) sayfasının görseline bakıldığında (Şekil 2.2) 1943-1956 yılları yapay zekânın doğuşu, 1956-1974 altın çağı, 1974-1980 kışı, 2012-günümüz ise grafik işleme çağı olarak ifade edilmiştir. 1950 yılında Isac Asimov'un Ben Robot isimli romanı yayınlanmıştır. Yine 1950 yılında Alan Turing makinelerin düşünme ihtimalleriyle ilgili bir makale yazmıştır. 1951 yılında satranç ve dama oyunları programı bir makineyle yazılmıştır.

2.5.2. Eğitimde Yapay Zekâ

Yapay zekânın eğitim alanında kullanımı 1970 yılında Coğrafya ile başlamış, 1975'te Matematik, 1976'da Sağlık eğitimi, 1977 Meteoroloji ve 1980'de Geometri eğitimi ile devam etmiştir. 1982 yılında oyunla öğretim geliştirilmiş, 2005 yılında ise insana en çok benzeyen robot geliştirilmiştir. 2014 yılında insansız otomobiller geliştirilmeye başlanmıştır (Çolakoğlu, 2022).

Yapay zekânın eğitimdeki yeri gün geçtikçe artmaktadır. Yapay zekânın eğitimdeki yeriyle ilgili alan yazın ise özellikle üretken yapay zekâ odaklı gelişmelerin henüz yeni olması sebebiyle kısıtlıdır. Yapay zekâ; öğrenme süreçlerini kişiselleştirmesi, her yerde öğrenme fırsatı sağlaması ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması bakımından öne çıkmaktadır. Öğrencilere bireysel geri bildirim sağlama, hızlı ve doğru değerlendirme yapabilme, içerik

önerme ve uzmanlık için özelleştirilmiş yollar gösterme gibi yeteneğiyle eğitimde büyük bir potansiyele sahiptir.

Eğitimde kullanılan yapay zekâ sistemleri genel olarak akıllı öğretici sistemler, uzman sistemler ve diyalog tabanlı sistemler olarak sınıflandırılabilir. Daha çok uzaktan eğitimde kullanılan uzman sistemler, herhangi bir alanda uzmanlaşmış bir kişi gibi sadece o alana ait bilgilere sahip sistemler olarak tanımlanabilir. Akıllı öğretici sistemler, uzman sistemlerin ve bilgisayar destekli öğretim sistemlerinin geliştirilmiş modeli olarak tanımlanabilir. Akıllı öğretici sistemleri kişiye özel öğrenme ortamları sunmaktadır. Diyalog tabanlı sistemler ise bireylere kişisel eğitim programları sunmanın yanında diyaloglar yoluyla da öğrenme eksiklerini telafi etmeye ve eğitim programını öğrenciye göre düzenlemeye imkân sağlamaktadır (Arslan, 2020).

Eğitimde yapay zekâ kullanımının pek çok olumlu yönü bulunmaktadır. Bunlar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilemesi ve bilişsel yükü azaltmasıdır (Popeni ve Kerr, 2017). Yapay zekâ eğitim ortamında öğretmen ve yöneticilerin işlerini kolaylaştırmaktadır. Yoklama, not girişi vb. iş ve işlemler konusunda zaman ve bütçe tasarrufu sağlamaktadır. Yapay zekâ kaliteli bir öğrenme ortamı sağlayarak eşit ve kapsayıcı eğitime imkân sağlamaktadır (İşler ve Kılıç, 2021). Yapay zekânın öğrenme süreçlerini kolaylaştırmada büyük etkisinin olacağı, öğrenci motivasyonunu artırıcı etkiler yapacağı düşünülmektedir. Yapay zekâ teknikleri, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ön plana alarak kişiselleştirilmiş öğrenme stratejileri geliştirmenin önünü açmaktadır (Woolf, 2009).

Bununla beraber yapay zekâ uygulamalarının kusursuz olmadığı göz önünde bulundurulmalı ve yapay zekâ tekniklerinin uygulanmasında hassas davranılmalıdır (Russel ve Norvig, 2003).

Eğitim öğretimde bireysel öğretim imkânı sağlayan yapay zekâ araçlarının öğrencilere sağladığı pek çok faydaların olduğu alan yazın taramasında görülmektedir.

1. Okul öncesi dönemde empati becerisini geliştirir (Barnes, Barnes, ve McHugh, 2004).

2. Öğrenme süreçlerini kolaylaştırır (Erdemir ve İngeç, 2014).
3. Üst bilişi artırır (Caro, Josyula, Cox, ve Jimenez, 2014).
4. Motivasyon sağlar (Dinçer ve Doğanay, 2016).
5. Öğrencilerin pratik yeteneklerini, problem çözme becerisini ve problem analiz becerilerini geliştirir (Cui ve Wang, 2017).
6. Planlama, akıl yürütme, algılama ve derin öğrenme becerisi geliştirir (Williams vd., 2019).

Yapay zekâ sayesinde öğrencilerin karşısına öğrenci merkezli, bireyselleştirilmiş ve motivasyon özelliği yüksek bir öğrenme ortamı çıkar. Bu da sadece konuya değil öğrencinin duygu durumuna, neyi nasıl öğrendiğine uygun ve öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilen araçlar sunmaya imkân sağlar (Luckin vd., 2016). Bütün bu durumlar göz önüne alındığında yapay zekânın, eğitim ortamlarında farklı durumlar için avantajlar sağlaması ve eğitim sürecindeki rolleri farklı şekilde etkilemesi beklenmektedir.

2.5.3. Dünya’da Yapay Zekâ Öğretimi

Yapay zekâ konusunda üretim yapan ülkelere bakıldığında bu ülkelerin yapay zekâyı eğitim öğretim programlarına dâhil ettikleri veya bu konuda girişimde bulunmak için çalışmalara başlamış oldukları görülebilir. Almaya, Ürdün, Bulgaristan, Suudi Arabistan ve Sırbistan gibi ülkeler yapay zekâ öğretim programını geliştirme aşamasındadır. Katar, Avusturya, Belçika, Çin, Hindistan, Kore, Kuveyt, Portekiz, Ermenistan, Sırbistan, Birleşik Arap Emirlikleri ise yapay zekâ öğretim programını hazırlamış ve ülkelerinin hükümetlerine onaylatmıştır (Unesco, 2022).

Yapay zekâ konusunda Dünya’daki ülkelerin yaptığı çalışmalara bakıldığında yapay zekâ öğretiminin ortaokul seviyesinde seçmeli ya da zorunlu ders olarak okutulduğu görülmektedir. Bu ülkelerde özellikle eğitim kurumları çeşitli projelerle çocukların günlük hayatta yapay zekâ araçlarını kullanabileceği ortamlar oluşturulmakta ve onların yapay zekâ araçlarına aşina olmalarını sağlamaktadır (Erümit vd., 2020).

Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK), yapay zekâ alanındaki insan kaynağını karşılamak için 21 yeni lisans ve 50 ön lisans programı olmak üzere toplam 71 programın açılacağını duyurmuştur. YÖK aynı zamanda Üretken Yapay Zekâ kullanımında dikkat edilmesi gereken sorunlara dair etik rehber hazırlamıştır. Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2024-2025 eylem planı Türkiye Cumhuriyeti Dijital Dönüşüm Ofisi tarafından yayınlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, YÖK gibi kurum ve kuruluşların sorumlu olduğu eylemler belirtilmiştir.

2.5.4. Dil Öğretiminde Yapay Zekâ

Yapay zekâ öğrenmesi zor görülen dillerin daha kolay öğrenilmesine katkı sunabilir. Belli yaştan sonra dil öğrenmenin güçlüğü göz önüne alındığında diller arası çeviri uygulamalarının çok önemli yapay zekâ araçlarından olduğunu söylemek mümkündür (Kuşku ve Güzeloğlu, 2015). Günümüzde sık sık kullanılan çeviri aracı, ilk kez Arapça ve İngilizce arasında çeviri yapan Google Çeviri, 2006 yılında hayatımıza girmiştir. Yandex çeviri uygulaması ise 2011 yılında kullanılmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalar sonunda insan zekâsı ile dil arasındaki bağlantılar bulunmuş ve bu bağlantılar sonucu dil üzerinden yürütülen yapay zekâ çalışmaları daha önemli bir hâl almıştır. İşler ve Kılıç (2021), hayatımızın her alanında kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında yaygın olarak kullanılmasının eğitimde önemli değişiklikler oluşturabileceğini ve eğitimin olumlu yönde gelişim göstermesine katkı sunacağını düşünmektedir.

Hismanoğlu (2023) “Yabancı Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Sohbet Robotlarının Kullanımı” çalışmasında yabancı dil öğretiminde sohbet robotu kullanmanın artıları ve eksilerine, dil becerileri öğretiminde sohbet robotlarının kullanımı ile ilgili açıklamalara değinmiştir. Sohbet robotlarının yabancı dil öğreniminde güvenli, bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamı yaratabileceği ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine destek olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Zileli (2024) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde ChatGPT Örneği” isimli makale çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde bir sohbet robotu olan ChatGPT’nin yerini saptamayı amaçlamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğretiminde ChatGPT’nin diyalog kurma, geri bildirim verme, kelime anlamını ve cümle

anlamını öğretme, metin anlamını öğretme, telaffuz, okuma metni, yazdıklarına geri bildirim alma, örneklerle konu anlatımı, alıştırma hazırlama gibi alanlarına değinmiştir. İngilizce bilen bireylerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmesi amacıyla ChatGPT'yi nasıl kullanılabileceğinin incelendiği çalışmada, ChatGPT'nin, pek çok açıdan bireylere kolaylıklar sağladığı, dil öğreniminde birçok açıdan faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Tekeli ve Yeşil'in (2024) "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Geleneksel ve Yapay Zekâ Destekli Metin Sadeleştirme Toplum Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi: Muallim Naci'nin Ömer'in Çocukluğu Örneği" isimli makalelerinde Ömer'in Çocukluğu adlı eser Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için A2 seviyesinde sadeleştirilmiştir. Geleneksel sadeleştirme yerine yapay zekâ destekli bir sadeleştirme kullanılarak zamandan ve emekten tasarruf sağlanmıştır. Ancak kültürel kelimeler yapay zekâ tarafından tam olarak algılanamadığı için bu kelimelerin yapay zekâ tarafından sadeleştirilmediği ve aynen bırakıldığı görülmüştür.

Arslan'ın (2020) "Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları" makalesinde, yapay zekâ sayesinde tüm öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine dâhil olabileceği çeşitli çağdaş yöntemler açıklanmıştır. Yapay zekânın ilgi alanlarını oluşturan; veri, bilgi ve mantık tabanlı yaklaşımların öğrencilerin öğrenmelerine olan etkileri incelemiştir. Çalışmasında eğitimde önemli rol oynayan yapay zekâ destekli uygulamalara yönelik bulgulara yer veren Arslan, bu konuyu "uzman sistemler", "akıllı öğretici sistemler" ve "diyalog tabanlı öğretici sistemler" olmak üzere üç alt başlıkta değerlendirmiştir. Günümüzde yapay zekâ araçları çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. Bunlar: Görsel, müzik, metin oluşturma, video oluşturma, sunu hazırlama, eğitim vb.'dir. Bu alanlardaki bazı uygulama ve araçlara aşağıda yer verilmiştir.

2.5.5. Bazı Yapay Zekâ Uygulamaları ve Araçları

Yapay zekânın kullanım alanları çok çeşitlilik gösterse de görsel, ses, resim, video, sunum gibi alanlarda kullanımı oldukça yaygındır.

2.5.5.1. Görsel Araçlar

Lexica: Metinleri görsele çeviren bir araçtır.

Dall-E: Bir tanımdan yola çıkarak gerçekçi resimler oluşturur.

Canva: Bir afiş, sunum ve animasyon platformudur. Metin oluşturmada da kullanılabilir.

Stocking: Yapay zekâ ile görsel oluşturma aracıdır.

Looka: Bir logo ya da marka tasarlamak için kullanılan yapay zekâ platformudur.

Playground ai: Ücretsiz bir resim çizme programıdır. Resim yükleyerek de komutlarla üzerinde değişiklik yapılabilir.

Scribble Diffusion: Basit çizimleri gerçek görsellere çevirmeyi sağlayan bir yapay zekâ aracıdır.

Unscreen: Video arka planlarını kaldırmaya yarayan bir araçtır.

2.5.5.2. Ses- Müzik

Suno ai: Hayal edilen bir müziği üretmeyi sağlar.

Beatoven: Orijinal müzikler bestelemeye yarayan bir araçtır.

Murf.ai: Murf.ai, metni insan sesine dönüştürebilen bir yazılımdır. Sesli kitaplar oluşturmak isteyenler için uygun bir araçtır.

Vocal Remover: Müzik dosyalarındaki insan sesi ve enstrüman sesini ayırt ederek karaoke dosyası elde etmeyi sağlar.

Moises: Sevdiğiniz sanatçılarla istediğiniz tonda ve istediğiniz tempoda çalmanızı aynı zamanda istediğiniz şarkıdan vokalleri ve enstrümanları çıkartmanızı sağlar.

Studio.d-id: Bir fotoğrafı konuşturmayı sağlar.

Elevan Labs: Metinleri 20’den fazla dilde sese dönüştürebilen bir yapay zekâ şirkettir. Gerçekçi ve vurgu tonlama yapabilen sesler üretmeyi sağlar.

MusicLM: Google tarafından geliştirilen ve girilen metinleri müziğe çeviren bir yapay zekâ teknolojisidir.

Leonardo ai.: Metni sesli bir şekilde okuma, konuşmayı yazıya dökme, otomatik metin analizi ve dil çeviri gibi bir dizi dil işleme görevini gerçekleştirebilir.

PlayHT: Dinleme aktiviteleri oluşturma ve 12.500 karaktere kadar metni yazıya dönüştürme imkânı sunar. İstenilen bir adet ses eklenip seslendirmeler yapılabilir.

2.5.5.3. Sunum

Gamma App: Kısa sürede etkili ve özelleştirilebilen sunumlar hazırlamaya yardımcı bir araçtır.

Google Slides: Bir slayt oluşturma aracıdır. Sunum içeriğini yapay zekâ ile oluşturup slayta dönüştürür.

Tome App: Kısa sürede istenilen konuyla ilgili sunumlar hazırlar.

2.5.5.4. Metin

ChatGBT: Yapay zekâ tabanlı bir dil modelidir. Chat robotu olarak bilinse de sorduğunuz tüm sorulara bir insan gibi yanıt verebilmenin yanında metin oluşturma, çeviri yapma,

sorulara cevap verme, özet çıkarma, metin üretme gibi pek çok özelliğe sahiptir. Cevapları veri tabanındaki bilgilerden esinlenerek oluşturmaktadır.

Copilot: Microsoft Copilot, Microsoft tarafından geliştirilen ve 7 Şubat 2023'te piyasaya sürülen bir chatbot'tur. Geniş bir dil modelini temel alarak kaynaklara atıfta bulunabilir, şiirler oluşturabilir, şarkı yazabilir.

Gemini: Eski adıyla Bard, 200 ülkede yayın yapan bir sohbet robotudur.

Rytr: İçerik oluşturma aracıdır.

Writerly: Çeşitli amaçlar için yüksek kaliteli içerik oluşturmaya yardım eden yapay zekâ destekli bir yazma aracıdır.

2.5.5.5. Soru Oluşturma Araçları

OpExams: Verilen metinden çeşitli türlerde sorular üretebilen bir araçtır.

Quizgecko: Herhangi bir metinden akıllıca sorular oluşturur.

2.5.5.6. Dönüştürme -Arama

DeepL: Bir dildeki metni istenilen dile hızla çeviren bir yapay zekâ aracıdır.

Google Lens: Fotoğraf veya resim ile arama yapabilen Google tarafından geliştirilmiş bir görüntü tanıma teknolojisidir.

Language Reactor: Yabancı dildeki videoları orijinal dilde ve seçtiğiniz başka bir dilde olmak üzere iki altyazılı izlemeye olanak sağlar.

SpeechTexter: Sesleri yazıya çeviren ücretsiz bir araçtır.

Microsoft Translator: Resimleri, metinleri ücretsiz çevirebilen bir yapay zekâ uygulamasıdır.

HeyGen: Yapay zekâlı video çeviri aracıdır. Kişinin sesini klonlayıp dudak hareketlerini farklı dillere göre yeniden üretebilir.

Typeset.io: Yapay zekâ ile kısa süre içinde araştırmacıların konuya uygun bir makale bulmasına yardımcı olmaktadır.

Google Translate: Kamera ile bir dilin cümlelerini veya kelimelerini tarayıp tanıyan ve istenilen dile çevirebilen bir yapay zekâ aracıdır.

2.5.5.7. Video

Fliki: Yapay zekâ seslerini kullanarak metinleri etkili videolara dönüştüren bir araçtır.

Desingsai: Grafik, video ve logo oluşturma aracıdır.

Invideo.io: Herhangi bir konu girildiğinde komut doğrultusunda sahneler oluşturur, seslendirmeler ekler ve videoda ince ayarlar yapar.

Oxolo: Genellikle seli ve görüntülü reklam filmleri hazırlamaya olanak tanır.

Synthesia: 120'den fazla dilde video oluşmaya yarayan bir video platformudur.

2.5.5.8. Çizim

Qick Draw: Google tarafından geliştirilmiş çevrimiçi bir çizim oyunudur. Hem İngilizce hem Türkçe öğretiminde kullanılabilen bir oyundur.

AutoDraw: Hızlı ve basit bir şekilde çizim yapma imkânı sunan bir araçtır.

2.5.5.9. Animasyon

Render Forest: Açıklayıcı animasyonlar, videolar, logolar yapmayı sağlayan bulut tabanlı bir yapay zekâ aracıdır.

Animated Drawings: Bilgisayar veya telefon üzerinden çizilen resimleri veya oluşturulan avatarları hareketlendirebilen bir yapay zekâ aracıdır.

Vyond: Animasyon ve video oluşturma platformudur. Eğitim, pazarlama, eğlence gibi çeşitli amaçlarla kullanılan videolar ve animasyonlar oluşturmayı sağlar. Vyond Go ise yapay zekâ desteği ile girilen metni kaba bir videoya dönüştüren deneme aşamasındaki ücretli bir video oluşturunucudur.

Adobe Animate: Oyunlar, uygulamalar ve web için etkileşimli animasyonlar tasarlamaya olanak tanır.

2.5.5.10. Eğitim Uygulamaları

MagicSchool: Eğitimciler ve öğrenciler için tasarlanmış bir yapay zekâ platformudur. Öğretmenlerin ders planlaması, farklılaştırma, değerlendirme yazımı, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları hazırlama, açık ve etkili iletişim kurma gibi konularda zamandan tasarruf etmelerine yardımcı olur. Dünya genelinde 1,5 milyondan fazla eğitimci tarafından kullanılan MagicSchool, eğitimciler ve öğrenciler için 60'tan fazla AI aracı sunarak eğitim süreçlerini kolaylaştırmaktadır.

3. MATERİYAL VE METOT

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi bölümleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma karma yöntem ile hazırlanmıştır. Karma araştırma nicel ve nitel araştırma yöntem ve yaklaşımlarının aynı çalışmada bir araya getirildiği çalışmalardır (Jonson ve Christensen, 2014). Sadece nicel ya da nitel araştırmanın yeterli olmadığı durumlarda kullanılan karma yöntem, hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerinin bir arada eş zamanlı ya da farklı zamanlarda kullanılmasından oluşur.

Creswell ve Plano Clark (2007) karma araştırma desenlerini 4 başlıkta incelemektedir. Bunlar: Nicel ve nitel verilerin aynı zamanda toplandığı zenginleştirilmiş desen, öncelikle nicel ardından bu verileri tamamlamak için nitel verilerin toplandığı açıklayıcı desen, önce nitel sonra nicel verilerin toplandığı keşfe yönelik desen, nicel veya nitel araştırma deseninin odak diğer desenin destekleyici olduğu gömülü desendir. Bu çalışmada önce nicel verilerin ardından nitel verilerin toplandığı açıklayıcı desen kullanılmıştır.

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deneysel modelde temel amaç araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaktır. Aynı zamanda değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisi de test edilir (Büyüköztürk, 2021). Deneysel araştırmalar denek sayısına göre tek denekli ve çok denekli olarak ikiye ayrılmaktadır. Çalışmada ön test- son test içeren deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde deney öncesi ve sonrası ölçmelerin yapıldığı yansız atama ile oluşturulmuş, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur (Gay, 1987).

Çalışma sonunda deney grubu öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerden animasyonla yapılan deyim öğretimine karşı tutumlarını, önerilerini paylaşımları ve uygulamanın çeşitli yönlerden değerlendirmesini yapmaları istenmiştir. Nitel veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri

açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı bir şekilde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım, Şimşek, 2016, 242).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2023-2024 akademik yılında Bartın Üniversitesi TÖMER bünyesinde öğrenim gören B2 seviyesindeki 22 öğrenci oluşturmaktadır. 22 öğrencinin 11'i deney, 11'i kontrol grubunda yer almaktadır. Gruplar seçkisiz yerleştirme ile birbirine en çok benzeyen ikisi seçilerek oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencileri D, kontrol grubu öğrencileri ise K ile gösterilmiştir (Tablo.3.1).

Tablo 3.1: Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet ve ülke bilgileri

ÖĞRENCİ KODU	CİNSİYET	ÜLKE	ÖĞRENCİ KODU	CİNSİYET	ÜLKE
D1	Kız	Ekvator Ginesi	K1	Erkek	Çad
D2	Erkek	Yemen	K2	Erkek	Tacikistan
D3	Erkek	Filistin	K3	Erkek	Kongo
D4	Erkek	Mali	K4	Erkek	Mali
D5	Erkek	Mısır	K5	Erkek	Çad
D6	Erkek	Mısır	K6	Erkek	Kuveyt
D7	Erkek	Zimbabve	K7	Erkek	Ekvator G.
D8	Erkek	Gabon	K8	Erkek	Yemen
D9	Kız	Kazakistan	K9	Erkek	Zambiya
D10	Erkek	Endonezya	K10	Erkek	Benin
D11	Erkek	Endonezya	K11	Erkek	Gabon

Çalışmaya 2 kız 20 erkek öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin farklı ülkelerden geldiği görülmektedir. Çalışmaya 2 Ekvator Gineli, 2 Mısırlı, 2 Endonezyalı, 2 Malili, 2 Çadlı, 2 Gabonlu, 2 Yemenli ve birer Filistinli, Zimbabveli, Kazakistanlı, Tacikistanlı, Kongolu, Kuveytli, Zambiyalı ve Beninli öğrenci katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bartın Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 22 öğrenciyi hedef alan çalışmada kullanılmak üzere veri toplama aracı hazırlanmıştır. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin belirlenen 20 deyimden hangilerini bildiğini öğrenmek için Deyim Başarı Testi hazırlanmıştır. Bu testin ilk kısmında biliyorum/bilmiyorum şeklindeki 20 soru yer almaktadır. Testin ikinci bölümünde boşluk doldurma, eşleştirme ve çoktan seçmeli 20 soruluk bir test bulunmaktadır. Oluşturulan testte, soruların her biri ayrı bir deyimle ilgili olup hazırlama aşamasında pilot uygulama yapılmış hatalı ve anlaşılmayan sorular düzeltilerek teste son şekli verilmiştir. Deyim Başarı Testi, ön test ve son test olarak kullanılmıştır (bk. Ek 3). Uygulama sırasında deney grubuna 20 deyim animasyonu 5 hafta boyunca günde bir animasyon olacak şekilde sunulmuş; kontrol grubu ise deyimleri ders kitabından öğrenmiştir. Uygulama sonunda gruplardan yine deyimlerin anlamını yazması ya da cümlede kullanması istenmiş. Aynı zamanda 3 farklı soru tipinden oluşan Deyim Başarı Testi yeniden uygulanmıştır.

Çalışma sonunda kullanılmak üzere deney grubunun animasyonlu deyim uygulaması ile ilgili düşüncelerini ve önerilerini öğrenmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (bk. Ek 4). Görüşme sorularının belirlenmesi ve geliştirilmesi için literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra uzman görüşü alınarak açık uçlu sorulara dayalı yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verilerini öğrencilere önce ön test, sonra da son test olarak uygulanan Deyim Başarı Testinin sonuçları ve analizleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verilerini ise uygulama yapılan deney grubundaki öğrencilerin deyim animasyonlarının kullanımına yönelik görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formu verileri oluşturmaktadır.

3.4.1. Uygulama Öncesi

Kültür Sanat Basımevi tarafından 2020 yılında Bölükbaş, F., Yılmaz, M.Y. ve Keskin, F. editörlüğünde yayınlanan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe B2 ders ve çalışma kitabında geçen deyimler incelenmiş ve 40 adet deyim belirlenmiştir. Bu deyimler uzman görüşüne sunulmuş, ardından deyimlerin Türkçe Ulusal Derlemindeki sıklıkları da göz önünde bulundurulmuş ve 20 deyim belirlenmiştir. Bu deyimlerin içinde geçtiği hikâyeler yapay zekâ ile oluşturulmuş ve yaklaşık 500 karakter olacak şekilde kısaltılmıştır. Vyond animasyon uygulaması ile 45-55 saniyelik animasyon filmleri oluşturulmuştur. Animasyonlar Mayer'in çoklu ortam, uzamsal yakınlık, gereksizlik, tutarlılık, kanal, duyu biçimi ve sinyal ilkesine uygun olarak hazırlanmıştır. Diğer 20 deyim için herhangi bir öğretim materyali hazırlanmamıştır.

Çalışmada kullanılacak deyimlerin anlamları TDK sözlükten belirlenmiştir. Bu deyimlerle ilgili yapay zekâ desteğiyle hikâyeler oluşturulmuş ve kısaltmalar yapılmıştır. ChatGPT'ye istenilen deyim içinde geçtiği bir hikâye yazması komut olarak verilmiş ve ortaya çıkan hikâyeler kısaltılmıştır (bk. Ek 5). Sonrasında Vyond animasyon uygulamasında hikâyeye uygun sahne ve karakterler seçilmiş, hikâyeler ses hâline uygulama ile dönüştürülmüş ve animasyon videosu oluşturulmuştur. Animasyon görsellerine Ek 6'da yer verilmiştir. Animasyonlar hazırlandıktan sonra TÖMER'deki kurlar 6 hafta sürdüğü için 5 haftalık bir uygulama planı hazırlanmıştır. İlk hafta ön test ve sonraki günler birer animasyon izlenecek şekilde planlama yapılmıştır. Öğretim görevlisinin önce kısaca deyimlerden bahsetmesi, ardından deyim animasyonlarını en fazla iki kez izletmesi, sonrasında anlamını tahmin ettirme ve cümlede kullandırma etkinlikleri yaptırması planlanmıştır. Belirlenen deyimler (bk. Tablo 3.2) ve uygulama programı (bk. Tablo 3.3) aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3.2: Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe B2 kitabı deyimleri

Ünite	Bölüm	Deyim	Deyim Sıklığı
1. Ünite	1A	Vakit kaybetmemek Yolun açık olsun	(6) (76)
	1B	Gözden geçirmek Arkadaş canlısı	(163) (27)
	1C	Esir düşmek Bir çuval inciri berbat etmek	(2) (20)
	Çalışma kitabı	Giyinip Kuşanmak	
2. Ünite	2A	Hayatına girmek	(2)
	2B	Yer almak	(194)
	2C	Açık açık konuşmak Suyunu çekmek	(4) (2)
3. Ünite		Ele almak	(463)
		Dikkat çekmek	(273)
	3A	Ortaya çıkmak Damga vurmak Hakim olmak	(46) (13) (60)
		Yerini almak	(50)
	3B	Ayak uydurmak Dikkat çekmek	(87) (273)
		Ortaya çıkmak Suyunu çekmek	(46) (2)
	3C	Meteliğe kurşun sıkmak Beş parasız Beş para etmez Ateş pahası Paha biçilmez	(0) (1) (51) (17) (17)
4. Ünite	4A	Hapis yatmak Dört gözle beklemek	(2) (1)
	4B	Kanlı canlı	(73)
	4C	Yazıklar olsun Dünyaya gelmek	(161) (17)
5. Ünite	5A	Gönlünü hoş tutmak	(5)
	5B	Göz kamaştırıcı Dört dörtlük Canına tak demek	(158) (172) (0)
	6A	Dünyaya gelmek	(17)
6. Ünite		Elinden bir şey gelmemek İleri sürmek	(2) (155)
	6B	Yol açmak Ortadan kaldırmak Elde etmek	(69) (536) (1088)
		Hayatına girmek Meydana gelmek	(2) (1)
	6C	Azar işitmek İlgisini çekmek Ortaya çıkmak	(5) (33) (46)

Tablo 3.3: B2 seviyesi animasyonlu deyimler etkinlik planı

Deyimler	Hafta	Tarih
Ön test		
1. Yolun açık olsun		
2. Gözden geçirmek	1. Hafta	(8-12 Ocak)
3. Arkadaş canlısı		
4. Giyinip kuşanmak		
5. Yer almak		
6. Ele almak		
7. Dikkat çekmek	2. Hafta	(15-19 Ocak)
8. Ayak uydurmak		
9. Meteliğe kurşun sıkmak/atmak		
10. Beş para etmez		
11. Ateş pahası	3. Hafta	(22-26 Ocak)
12. Dört gözle beklemek		
13. Kanlı canlı		
14. Yazıklar olsun		
15. Göz kamaştırıcı		
16. Dört dörtlük	4. Hafta	(29 Ocak-2 Şubat)
17. İleri sürmek		
18. Ortadan kaldırmak		
19. Elde etmek		
20. Ortaya çıkmak	5. Hafta	(5-9 Şubat)
Son test		
Yarı yapılandırılmış görüşme		

Birinci hafta; “ön test”, “yolun açık olsun”, “gözden geçirmek”, “arkadaş canlısı”

İkinci hafta; “giyinip kuşanmak”, “yer almak”, “ele almak”, “dikkat çekmek”, “ayak uydurmak”

Üçüncü hafta; “meteliğe kurşun sıkmak/atmak”, “beş para etmez”, “ateş pahası”, “dört gözle beklemek”, “kanlı canlı”

Dördüncü hafta; “yazıklar olsun”, “göz kamaştırıcı”, “dört dörtlük”, “ileri sürmek”, “ortadan kaldırmak”

Beşinci hafta; “elde etmek”, “ortaya çıkmak” deyimleri, son test ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. Uygulama Sırası

Uygulamaya başlamadan önce Bartın Üniversitesi TÖMER müdür yardımcısı ve uygulayıcı öğretim görevlileri ile bir görüşme yapılmış uygulama programı ve animasyon filmleri paylaşılmış yanı sıra uygulamanın nasıl yapılacağı hakkında ayrıntılı bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formu alınmış ve sonra uygulamaya TÖMER öğretim görevlisi ve araştırmacı beraber başlamıştır. İlk ve son haftaki uygulamalarda araştırmacı, öğretim görevlisine eşlik etmiş; 2, 3 ve 4. haftalarda öğretim görevlisi uygulamayı tek başına devam ettirmiştir. TÖMER’de derslere devam etmeyen öğrenciler çalışmadan çıkarılmıştır.

Ön test öncesinde öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış, çalışma hakkında bilgiler verilmiştir. Her öğrenciye birer kod verilmiştir. Deney grubu öğrencileri D1, D2...D11 şeklinde; kontrol grubu K1, K2...K11 şeklinde kodlanmıştır. Öğrenciler için hazırlanan ve öğrencilerin deyim bilgilerini öğrenmeyi amaçlayan Deyim Başarı Testi ön test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin bu deyimlerden çoğunu bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Kontrol grubundan bir öğrencinin 20 deyimden 17’sini bildiği görülmüş ve öğrenci çalışma dışında bırakılmıştır. Öğrencilere uygulanan ön test, çalışma sonunda son test olarak uygulanmıştır.

Uygulama esnasında yapay zekân desteğiyle oluşturulan deyim animasyonları deney grubuna sunulmuştur. Öğretim görevlisi bu aşamada animasyonu en fazla iki kez izletmiştir. Animasyonda geçen deyim sormuş, deyim anlamını tahmin etmelerini istemiş ve cümlede kullanmalarını istemiştir. Bunlar dışında deyimle ilgili bir etkinlik yaptırmamıştır. Animasyonun izlenmesi her gün 5 dakika olacak şekilde uygulanmıştır. Deney grubundaki uygulama, öncesinde planlanan etkinlik programına uygun olarak günde 1 animasyon olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin olduğu sınıfta ise kitapta deyim geçtiğinde öğrencilerden deyim anlamını tahmin etmeleri istenmiş sonrasında anlamı tahtaya yazılmış ve öğrencilerden cümlede kullanmaları istenmiştir. Kontrol grubunda buna ek bir çalışma yapılmamıştır. Her iki gruba da aynı öğretim görevlisi ders vermiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri 2 ders saatinde son test sorularını cevaplandırmıştır. Son teste başlarken öğrenciler bilgilendirilmiştir. Son testin ardından deney grubundaki her öğrenci ile tek tek görüşme yapılmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

3.4.3. Uygulama Sonrası

Uygulama sonunda elde edilen veriler; deney, kontrol, cinsiyet, yaş, ülke, öğrenci kodu gibi faktörler bakımından ayrı ayrı dosyalanmıştır. Bu dosyalar araştırmacı ve 2 uzmanın görüşüne sunulmuş ve sonrasında uygulama sonlandırılmış, ardından verilerin analizine geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmadaki nicel verilerin analizleri için IBM SPSS Statistics 27.0 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin deyimlerle ilgili Deyim Başarı Testinde yani ön teste yaptıkları doğru sayıları ile son testte yaptıkları doğru sayıları karşılaştırılarak deyim öğretiminin etkililiği üzerinde yorumlar yapılmıştır. Çalışmadaki öğrenci sayısı 30'un altında olduğu için verilerin normal dağılıp dağılmadığını öğrenmek için Shapiro Wilk Testi ile çarpıklık ve basıklık değerine bakılmıştır (Tablo 3.4). Bu değerlerin (+2 ile -2) arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Şencan, 2005). Deyim Başarı Testindeki soruların normal dağılıma sahip olduğu görülmüş ve parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 3.4: Deyim Başarı Testi normallik testi

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p		
Ön Test	,117	22	,200	,968	22	,668	-,254	-,997
Son Test	,110	22	,200	,951	22	,330	,491	,953

Çalışmada grup sayısı iki olan karşılaştırmalar için Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Sample T- Test) kullanılırken iki değişken arasındaki ilişkiyi bulmak için ise Pearson Correlation testi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda nicel verileri desteklemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çalışma sürecine yönelik veriler toplanmıştır. Görüşme sırasında verilen cevaplar, veri kaybını önlemek amacıyla katılımcıların izinleri alınarak ses kaydına alınmış ve daha sonra yazıya aktarımı yapılmıştır. Elde edilen veriler öğrencilerin animasyon destekli deyim öğretimine yönelik tutum, düşünce ve tavsiyelerini ortaya koymak için içerik analizi ile incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) içerik analizini birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlanması şeklinde ifade etmektedir. Bu analizde amaç “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım, Şimşek, 2016, 242).

Nitel veriler, öğrencilere sorulan sorular tema olarak düşünülüp verilen cevaplar sonucunda literatür incelenerek alt temalar oluşturulmuş ve analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler sıklık göz önünde bulundurularak tablo haline getirilmiştir.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik

Hazırlanan Deyim Başarı Testi 2 uzman tarafından incelenmiş, yazım hataları ve içerik ile ilgili hatalar düzeltildikten sonra pilot uygulama yapılmış ve teste son şekli verilmiştir. Ön test ve son test sonuçları 2 puanlayıcı tarafından puanlanmış ve farklı çıkan sonuçlar tekrar incelendikten sonra değerlendirme tamamlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları uzman görüşüne sunulmuş ve uygun bulunmayan sorular çıkarılmış, yazım hataları düzeltilmiş ve forma son hali verilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın verilerine yönelik bulgular ve tartışma yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Çalışma başında her iki grubun deyimlerle ilgili bilgisi ölçülmek istenmiş ve grupların birbirine denk olup olmadıklarını kontrol etmek için normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağıldığı görülmüş ve bağımsız örneklem t - Testi yapılmıştır.

Tablo 4.1: Deney ve kontrol grubu ön test sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss	df	t	p
Kontrol Grubu	11	9,0000	2,79285	20	1,478	0,835
Deney Grubu	11	7,2727	2,68667	19,970	1,478	

Kontrol ve deney grubunun ön test ortalamaları sırasıyla 9,00 ve 7,27'dir. Yapılan bağımsız örneklem t –testi sonucunda iki grup arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır. $t= 1,478$, $p>0,05$ bu durum ön test puan ortalamaları bakımından deney ve kontrol grubunun çalışma başında birbirinden farklı olmadığını desteklemektedir.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan 20 soruluk ön test sonuçları incelenmiştir. Öğrencilerin toplam doğru ve yanlış cevapları araştırmacı ve 2 uzman tarafından kontrol edilmiştir. Doğru cevapların ortalaması alınarak bağımsız örneklem T- Testi yapılmış ve birinci probleme ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Kontrol grubunun ön test ortalaması 9.00, deney grubunun ortalaması 7,27 olmuştur. İki grubun birbirinden deyim bilgisi bakımından farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar homojen dağılmakta ve öğrenciler bilgi seviyesi olarak benzerdir. Kontrol grubunun deney grubundan biraz daha iyi durumda olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki deney ve kontrol grubunun başlangıçtaki deyim bilgisinin birbirine denk olup olmadığının değerlendirildiği ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun çalışma başındaki deyim bilgileri arasında anlamlı fark yoktur $\{p=0,83, p>0,05\}$.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Öğrencilerin cinsiyetleri bakımından deyim öğrenme başarısında farklılık var mıdır? Çalışmaya toplamda 22 öğrenci katılmıştır. 11'i deney 11'i kontrol grubunu oluşturan öğrencilerden 2'si kızdır. Kız öğrencilerin her ikisi de deney grubunda yer almaktadır.

Tablo 4.2: Deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre ön test son test başarı farkı

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	df	t	P
Kız	2	4,0000	1,41421	9	0,061	0,292
Erkek	9	3,7778	4,91878	7,147	0,116	

Öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasındaki farka göre yapılan bağımsız örneklem t-testinde, öğrencilerin cinsiyetine göre deyim öğrenme başarılarında anlamlı bir fark görülmemiştir (Tablo 4.2).

İkinci araştırma problemi olan “Öğrencilerin cinsiyetleri bakımından deyim öğrenme başarısında farklılık var mıdır?” sorusu ile ilgili sadece deney grubunun ön test ve son test sonuçlarının farkı incelenmiştir. Çalışmada yer alan 2 kız öğrenci de deney grubundadır. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasındaki farka göre yapılan bağımsız örneklem T Testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin deyim öğrenme başarısında anlamlı fark bulunamamıştır { $p = 0,29$, $p > 0,05$ }.

Özdemir (2019) tezinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmiştir. Ayrıca yapılan bazı uygulama sonuçlarında da öğrenciler arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir farkın olmadığını ($p > .05$) söylemiştir. Bu sonuç çalışmamızdaki cinsiyete göre deyim öğrenme başarısında anlamlı fark olmaması sonucu ile örtüşmektedir.

Gürel'in (2020) yabancı öğrencilerin deyimleri anlamı ile mi hikâyeleriyle mi daha iyi öğrendiklerini incelediği araştırmasında cinsiyete göre deyim öğrenimi bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonuçları Gürel'in (2020) çalışması ile örtüşmektedir.

Atagül (2016) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Atasözü ve Deyim Öğretiminde Film ve Hikâye Tekniklerinin Etkililik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması” isimli doktora tezinde, öğrencilerin puan ortalamalarının cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Bu çalışmada daha önceden yapılan araştırmalarda da olduğu gibi cinsiyetin öğrenmede büyük bir faktör olmadığı sonucu görülmektedir.

Evsen (2023) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Hikâyeleri ile Öğretimi” isimli tezinde, çalışma grubundaki katılımcıların cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini yani çalışma grubundaki katılımcıların paralel bir başarı gösterdiğini belirtmiştir. Çalışmamızda da cinsiyete göre deyim öğrenme başarısında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bulgulardan hareketle cinsiyetin öğrencilerin deyim öğrenme başarısını etkileyen bir faktör olmadığını söylemek mümkündür.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Çalışmaya 15 farklı ülkeden öğrenci katılmıştır. Ülke sayısı çok fazla olduğu için ülkeler Asya kıtasındaki ve Afrika kıtasındaki ülkeler olarak gruplanmıştır. 6 ülkenin Asya kıtasında, 9 ülkenin Afrika kıtasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerden 16’sı Afrika ülkelerinden, 6’sı Asya ülkelerinden gelmiştir.

Tablo 4.3: Çalışma grubu öğrencilerinin kıtalarına göre ön test son test başarı farkı

Ülkeler	N	$\bar{x}$	Ss	df	T	P
Afrika	16	1,9375	4,58212	20	0,284	0,752
Asya	6	1,3333	4,0332	10,214	0,301	

Buna göre bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Tablo 4.3’te görüldüğü üzere ülkeler arasında deyim öğrenme başarısı açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

“Öğrenciler ülkelere göre deyim öğrenme bakımından farklılık gösteriyor mu?” alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak için öğrencilerin çok çeşitli ülkelere geldikleri göz önünde bulundurularak kıta bazlı bir inceleme yapılmıştır. Öğrencilerin sadece iki kıta

ülkesinden geldiği görülmüştür. Asya ve Afrika olmak üzere öğrenciler iki gruba ayrılmış ve yapılan bağımsız örneklem T testi sonuçlarına göre ülkeler bakımından deyim öğrenme başarısında anlamlı farklılık görülmemiştir { $p = 0,75$, $p > 0,05$ }. Çalışmaya 15 farklı ülkeden 22 öğrenci katılmıştır. Bazı ülkeler uygulamada tek öğrenci ile temsil edildiği için ülkelerin deyim başarısına etkisi ile ilgili genel bir yargıya varmak doğru olmaz.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Çalışma grubundaki katılımcıların deyim öğrenme başarısının yaşları ile bir ilişkisi var mıdır?

Tablo 4.4: Yaşlara göre deyim başarı farkı

	N	$\bar{x}$	Ss	r	p
Fark	22	1,7727	4,35269	-0,92	0,683
Yaş	22	20,4545	1,62502		

Yaş ile öğrencilerin deyim başarıları arasındaki fark arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını öğrenmek için Pearson Correlation Testi yapılmıştır. Test sonunda yaş ve deyim öğrenme başarısı arasında $p > 0,05$ olduğu için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tablo 4.4).

“Öğrencilerin yaşları ile deyim öğrenme başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemi için öğrencilerin ön test ve son test farkları ile yaşları kullanılarak korelasyon testi yapılmış ve negatif yönlü bir ilişki görülmüştür; $r = -0,92$ yani yaş arttıkça deyim başarısı azalmakta, yaş küçüldükçe deyim başarısı artmaktadır. Ancak $p = 0,68$ ’dir. Yani $p > 0,05$ olduğu için anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Animasyonla deyim öğretimi yapılan deney grubu ile bir uygulama yapılmayan kontrol grubu arasında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?

Yapılan ön test ve son test arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 4.5: Deney ve kontrol grubu ön test son test sonuçlarına göre başarı farkı

Grup	N	$\bar{x}$	Ss	df	T	p
Kontrol grubu	11	-,2727	3,31936	20	-2,453	0,023
Deney Grubu	11	3,8182	4,42308	18,551	-2,453	0,024

Kontrol ve deney grubunun ön test- son test fark ortalamaları sırasıyla -0,27 ve 3,81’dir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak fark bulunmuştur (Tablo 4.5). Bu durum kontrol ve deney grubu ön test son test fark ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olduğunu desteklemektedir. Bu fark deney grubu lehinedir.

Yapılan analizler sonucunda deney grubunda anlamlı bir değişiklik görülürken kontrol grubunda anlamlı bir değişim görülmemiştir. Deney grubunun deyim bilgisinde bir artış olduğu ön testteki ortalamalarının son testte artmasından anlaşılmaktadır.

Deney grubu öğrencileri 20 soruluk ön testte ortalama 7,27 doğru yaparken son testte bu ortalama 11,02’ye çıkmıştır. Deyimleri ders kitabından öğrenen kontrol grubu ön testte 9,00 doğru yaparken son testte ortalamaları 8,73 olmuştur. Deney grubunda anlamlı bir artış söz konusu iken kontrol grubunda ortalama az miktarda bir düşüş görülmektedir. Bu durumda tüm öğrencilerin ortalamaları ön testte 8,14’ten son testte 9,91’e yükselmiştir. Bu da öğrencilerin gelişim gösterdiğine işaretir.

“Animasyonla deyim öğretimi yapılan deney grubu ile bir uygulama yapılmayan kontrol grubu arasında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ” problemiyle ilgili deney ve kontrol grubunun ön test ve son test fark ortalamalarını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve deyimleri yapay zekâ destekli animasyonla öğrenen deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. $p=0,023$ bulunmuş, $P<0,05$ olduğu için animasyonlu deyim öğretimi uygulamasının öğrencilerin deyim öğrenme başarılarında pozitif yönde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Kontrol grubunda deyim başarısında herhangi bir artış gözlemlenmemiştir. Hem göz hem kulağa hitap eden öğrencilerin derse daha motive olmalarını sağlayan

animasyonlu deyimler öğrencilerin deyim öğrenmelerini kolaylaştırmış ve kontrol grubuna göre deyim öğrenme konusunda daha başarılı olmalarını sağlamıştır.

Gürbüz (2018) yüksek lisans tez çalışmasında çoklu ortam materyali ile işlenen derslerde öğrenmede anlamlı derecede artış olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmamızda da animasyon destekli deyim öğretimi ile öğrenmede olumlu yönde anlamlı değişiklik olmuştur.

Kurt (2018) “Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Kavram Öğretiminde Animasyon ve Hikâye Kullanımının Başarıya Etkisi” isimli doktora tezinde somut kavramları animasyon izleyerek öğrenen 1. deney grubu öğrencileri başarı bakımından birinci olurken; hikâyeler ile öğrenen 2. deney grubu başarı sırasına göre ikinci olmuştur. Derslerine müdahale edilmeyen yani herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubu öğrencileri başarı olarak üçüncü sırada yer almıştır. Çalışmamızda da animasyon izletilen deney grubu, deyimleri ders kitabından öğrenen kontrol grubuna göre başarı bakımından öndedir.

4.6.Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde deney grubu öğrencilerinin animasyon destekli deyim öğretimi ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo. 4.6: Öğrencilerin deyim etkinlikleri ile ilgili duygu ve düşünceleri

Tema	Alt tema	f
Deyim etkinlikleri sonrasındaki duygu ve düşünceler	Eğlenceli olması	5
	Öğretici olması	4
	Yeni ve sıra dışı olması	1
	Faydalı olması	1

Öğrencilerin çoğu animasyonları eğlenceli bulmuştur. Bunun sebepleri arasında hareketli bir görüntü olması sayılabilir. Bununla ilgili fikrini D9 “*Animasyonlar eğlenceliydi, jest, mimik oluyor kolay şekilde anlatıyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin yapay zekâ desteği ile hazırlanan ve deyim bir hikâye içinde geçtiği animasyonları genel anlamda beğendiği ve izlerken eğlendiği görülmektedir (Tablo 4.6).

Beğenmelerinin başlıca nedeni olarak yeni şeyler öğrenmek gösterilebilir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

D2: *“Etkinliği beğendim. Önce ve sonra sınav olmasını sevdim, boşluk doldurmaları sevdim. Malumatımı geliştirmeye çalıştım. Eğlendim.”*

D3: *“Bana göre çok iyi, animasyonlar ile çok şeyler öğrendim.”*

D11: *“Bence etkinlik iyi hocam. Daha önce kelimeleri bilmiyordum, şimdi daha fazla öğreneceğim.”*

D6: *“Şimdi daha çok deyim biliyorum. Çünkü çok güzel, daha iyi düşünüyorum. Çok beğendim animasyonları. Eskiden bu kelimeleri bilmiyordum. Şimdi biliyorum.”*

D5: *“Etkinliği beğendim çünkü yeni bir şey öğrendim, daha kolay. TÖMER’e biz her gün gelip gidiyoruz ve bu şekil bence yeni.”*

D5’in de belirttiği gibi deyimleri animasyonla öğrenmek yeni ve çok rastlanmayan bir öğretim olduğu için öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Animasyonların kelime öğretimi için etkili olduğu konusunda D3 *“Etkinliği beğendim, en çok kelimeleri beğendim.”* diyerek bu öğretimin etkili bir yol olduğu fikrini paylaşmıştır.

Tablo 4.7: Animasyonların deyim öğrenmeye etkisi

Tema	Alt tema	f
Animasyonların deyim öğrenmeye etkisi	Kolaylaştırıcı	9
	Etkisiz	2

Öğrencilerin çoğu animasyonlarla deyimleri daha kolay öğrendiğini belirtmiştir. Animasyonla deyim öğrenen öğrencilerden bazılarının etkinliğin kolaylığı ile ilgili görüşleri aşağıdadır:

D3: *Bu şey çok kolaydı, çocuklar gibi öğrendim.*

D9: *Deyim ve anlamı beraber söylenince çok kolay oldu.*

D1: *Kolay öğrenemedim çünkü bilmediğim kelime çok vardı.*

D8:” *İyi idi, kolaydı ama çok değil. Çünkü bazen Türkçe kelime bilmiyorum.*”

D8 ve D1 animasyonlar ile deyim öğretimini kolay bulmamıştır bunun sebebi olarak kelime hazinelerinin yeteri kadar zengin olmaması gösterilebilir.

Tablo 4.8: Animasyonların beğenilen unsurları

Tema	Alt tema	f
Animasyonların beğenilen unsurları	Ses	4
	Ses ve görüntü	4
	Görüntü	2
	Yeni kelimeler	1

Animasyonlarla deyim öğretimini etkileyen unsurlardan bazıları ses ve görsel öğelerdir. Öğrencilerin animasyonlarda en beğendiği özellikler ses f(4), ses ve görüntü (4) olmuştur (Tablo 4.8). Bu unsurlar deyim öğretiminde etkili olabilmektedir. Bu hususta bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

D3: “*En çok kısa film olmasını beğendim.*”

D2: “*En çok sesleri beğendim.*”

D5: “*Sesler hoşuma gitti.*”

D10: “*Konuşmalar olması güzeldi.*”

D11: “*Konuşma hoşuma gitti.*”

D8: “*Çünkü bu görmeye dayalı izlerken yeni kelime öğrendim.*”

D6: “*İzliyorum ve dinliyorum o yüzden güzel.*”

Katılımcıların çoğunluğu daha sonra da deyimleri animasyonlarla öğrenmeyi istemektedir. İsteme nedenleri arasında bu öğretimi daha kolay bulmaları ve sınavlara hazırlanmak sayılabilir. Bazı öğrencilerin “Deyimleri sonra da böyle öğrenmek ister misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar şu şekildedir:

D2: “Evet, isterim, sınavlara hazırlanmak için.”

D3: “Tabi ki isterim. Deyimleri böyle öğrenmek daha iyi.”

D5:” Çünkü bu şekil kolay ve yeni bir şey. Ben Kütahya’dan geldim öyle bir şey orada yoktu.”

D6: “Evet istiyorum, daha kolay.”

D7: “Evet isterim, kolay.”

D8: “İsterim ama bunlar çok şey öğretiyor.”

D10: “İstiyorum çünkü daha fazla kolay öğrendim.”

D9:” Bence bu çok gerekli, insanlar da burada çok kullanıyor deyim. Biz bilmezsek nasıl anlarız onları?”

D9 deyimleri sosyal ortamlarda zor durumda kalmamak için öğrenmesi gerektiğini “Daha sonra da isterim, bana söylendiğinde deyimler zor durumda kalmam.” sözleri ile belirtmiştir.

Tablo 4.9: Uygulama sonunda akılda kalan deyimler

Tema	f
Kalıcı olan deyimler	
Ateş pahası	5
Beş para etmez	5
Yolun açık olsun	4
Dört dörtlük	3
Arkadaş canlısı	3
Ortaya çıkmak	1
Paha biçilmez	1
Ortadan kaldırmak	1
Kanlı canlı	1

Öğrenciler bu etkinlikte deyimlerin daha çok akıllarında kaldığını şu sözlerle belirtmiştir:

D5: *“Daha kolay ve kalıcı oldu.”*

D10: *“Kolay ve kalıcı oldu.”*

Animasyonla deyim öğretimi yapılan sınıfta bazı deyimler diğerlerinden daha fazla akılda kalmıştır (Tablo 4.9). Bu konuda öğrencilerin düşüncelerine bakıldığında bazı deyimler ön plana çıkmaktadır. En çok akılda kalan deyimlerle ilgili öğrenci fikirleri şu şekildedir:

D2: *“Ateş pahası, dört dörtlük, beş para etmez, kanlı canlı aklımda kaldı.”*

D3: *“Aklımda kaldı. Mesela beş para etmez değersiz demek, ateş pahası çok pahalı demek, yolun açık olsun bol şans demek.”*

D5: *“Dört dörtlük, mesela arkadaş canlısı, ortaya çıkmak aklımda kaldı. Bence arkadaş canlısı olmak iyi bir şey.”*

D6: *“Mesela beş para etmez değersiz ama eskiden bilmiyordum. Arkadaş canlısı, dört dörtlük.”*

D7: *“Ateş pahası, elde etmek, ortadan kaldırmak...”*

D8: “Ateş pahası, beş para etmez, arkadaş canlısı, yolun açık olsun.”

D9: “Beş para etmez, yolun açık olsun.”

D10: “Yolun açık olsun, dört dörtlük harika mükemmel demek, ateş pahası, beş para etmez.”

D11: “Elde etmek, ateş pahası.”

En çok akılda kalan deyimlerin: ateş pahası f(5), beş para etmez f(5) ve yolun açık olsun(4) gibi gündelik hayatta sıkça karşılaştıkları deyimler olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çoğu animasyondaki konuşma hızını normal bulmuştur. Deyimlerin sunuluş hızı ile ilgili öğrencilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

D6: “Daha yavaş olmaz çünkü ben B2’yim. Hızlı daha güzel. Çünkü dışarıda insanlar hızlı konuşuyor.” diyerek konuşma hızının öğrenci seviyesine uygun olduğu görüşünü dile getirmiştir.

D3: “Animasyonların hızı iyiydi kelimeleri anladım.” sözleriyle konuşma hızından memnun olduğunu belirtmiştir.

D11 ve D7 animasyonlardaki konuşma hızından dolayı kelimeleri anlayamadığından yakınmıştır.

D11: “Anlamada biraz zorlandım çünkü videolarda hızlı konuşuyor ve bu yüzden benim kafam karışıyor.”

D7: “Biraz hızlı konuşuyor.”

D10 konuşmaların biraz daha yavaş olmasını istediğini “Konuşmalar daha yavaş olabilirdi.” sözleriyle belirtmiştir.

Tablo 4.10: Katılımcıların uygulama ile ilgili önerileri

Tema	Alt tema	f
Uygulama ile ilgili öneriler	Uygulamanın mevcut haliyle yaygınlaştırılması	5
	Konuşmaların daha yavaş olması	3
	Bilinmeyen kelime içermemesi	1
	Deyimlerin anlamıyla verilmesi	1
	Videolara alt yazı unsuru eklenmesi	1

Animasyonla deyim öğretimi yapılan grup üyelerinin çoğunluğu uygulamanın mevcut haliyle devam etmesini önermiştir (Tablo 4.10). Öğrenciler yeni bir uygulama olduğu ve uygulamayla başka yerlerde karşılaşmadıkları için uygulamayı ilgi çekici bulmuş ve bu nedenle deyim öğrenme konusunda motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Bu konuda D5, *“Tavsiyem bu şekilde devam etmeli, başka yerlerde üniversitelerde yok, yeni bir şey.”* sözleriyle düşüncesini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler yeterli kelime hazinesine sahip olmadığı için animasyonlarda bilmediği kelime geçince zorlanmış ve birinin onlara açılmasının daha iyi olabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerden bazıları önerilerini şöyle ifade etmiştir:

D7: *“Daha yavaş konuşsun, video uzun olsun, insanlar konuşunca yazı çıksın.”*

D8: *“Bir şey bir tavsiye verebilirim öğrenciler bazen Türkçe kelime anlamıyor zor kelime geçmesin.”*

D9: *“Animasyonda deyim söylenince yavaş ve anlamıyla söylenmesini isterdim.”*

D11: *“Yavaş olsun.”*

Öğrencilerin daha sonra da bu şekilde deyim öğrenmeye istekli oldukları görülmüştür. Bunu isteme sebepleri arasında sınavlara hazırlanmak, yeni bir uygulama olması, yeni kelimeler öğrenmeyi sağlaması, kolay olması, öğrendiklerinin akılda kalıcı olması, kısa olması ve eğlenceli olması gösterilebilir.

Kurt (2018) çalışmasında öğrencilerin genellikle animasyonları sevdiklerini, animasyon ve hikâyelerden kazanım elde ettiklerini belirlemiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin

animasyonlar ile hikâyelerin Türkçe derslerine olumlu etkiler yaptığı ve diğer derslerine de destek olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin daha sonra da animasyon ve hikâyelerin derslerde kullanılmasını ve bunun sürekli hâle getirilmesini istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun animasyon ve hikâye ile öğrendikleri kavramları günlük hayatta da sık sık kullandıkları ve bu uygulama ile pek çok kavram öğrenebileceklerinden hareketle, bu çalışmada da öğrencilerin öğrendikleri deyimleri günlük hayatlarında sıklıkla kullanabilecekleri düşünülmektedir.

Öğrencilerin animasyonlardaki yapay zekâ tarafından seslendirilen işitsel öğeleri beğendiği hem görüp hem dinledikleri için animasyonları etkili buldukları görülmektedir. Gümüş Mattiussi (2019) yüksek lisans tez çalışması sonucunda ses uyaran temelli olan dinleme metinlerinin, görsel uyaranlarla beraber daha etkili kılındığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamızdaki öğrencilerin işitsel ve görsel öğelerin birlikte verilmesinin etkili oluşu ile örtüşmektedir.

En çok akıllarında kalan deyimler olarak belirttikleri deyimlerin ateş pahası, dört dörtlük, beş para etmez, kanlı canlı, yolun açık olsun, arkadaş canlısı, ortaya çıkmak ve elde etmek olduğu görülmüştür. Günlük hayatta sık sık karşılaştıkları ve iletişim kurarken alış veriş yaparken kullandıkları veya duydukları deyimleri daha iyi hatırladıkları söylenebilir. Aynı zamanda deyimlerin animasyon filmlerinde deyim anlamıyla beraber verildiği veya sık sık tekrar edildiği deyimler daha akılda kalıcı olmuştur.

Animasyon filmleri Vyond ile hazırlanmış ve orijinal hızı ile öğrencilere sunulmuştur. Animasyon filmlerindeki konuşma hızının B2 seviyesi için uygun olduğu 2 farklı uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin çoğu hızın iyi olduğunu, konuşmaları rahatça anlayabildiğini belirtirken bazı öğrenciler daha yavaş olsa daha iyi olurdu görüşünde bulunmuştur.

Öğrencilerin bu uygulamanın yeni ve başka yerlerde olmadığı için aynen devam etmesi ile ilgili tavsiyelerinin yanında konuşma hızının biraz daha yavaş olması, bilmediği kelimelerin filmde geçmemesi, konuşmayla aynı anda yazı da çıkması, deyim geçtiğinde anlamının da filmde söylenmesi gibi tavsiyeleri olmuştur. Bu, öğrencilerin hem görüp hem işitme yanında

tekrar yazılı bir uyararı istemesinin dile yeterince hâkim olmamalarından kaynaklanabileceğine işaret olabilir. Deyimlerin anlamıyla verilmesine dikkat edilmesi öğrencinin deyim anlamını sezme dışında kolayca anlamını aklında tutmasına yardımcı edebilir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde TÖMER’de B2 seviyesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yapay zekâ destekli animasyonlarla deyim öğretimi sonundaki başarılarına ve bu öğretimle ilgili görüşlerine yönelik sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada amaç yapay zekâ desteği ile hazırlanan animasyon filmlerinin öğrencilerin deyim öğrenme başarılarına etkisini incelemektir. Bu amaçla Bartın Üniversitesi TÖMER’de 2024 yılı Ocak ayında öğrenimine devam eden B2 seviyesindeki iki grup ile çalışmalar yapılmıştır. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe B2 seviyesi ders ve çalışma kitabından belirlenen deyimler çalışma öncesinde yapay zekâdan destek alınarak hikâyeleştirilmiş ve animasyon filmi hâline getirilmiştir. Deney ve kontrol grupları birbirine en çok benzeyen gruplardan seçkisiz olarak belirlenmiştir. Çalışmanın başında Deyim Başarı Testi ön test olarak verilmiştir. 5 haftalık çalışma süresince deney grubuna animasyonlu deyim öğretimi uygulanırken diğer gruptaki öğrenciler kendi ders akışları içinde öğrenimlerine devam etmiştir. Bu süre içinde Deney Grubu 20 deyimi animasyonlarla öğrenmiştir. Öğrenciler her gün 1 animasyon izleyerek 5 hafta sonunda toplam 20 deyim içinde geçtiği animasyonları izlemiştir. 5 haftanın sonunda ön test olarak kullanılan Deyim Başarı Testi son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Sonrasında öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

Sonuç olarak araştırmanın problemlerine yönelik bulgulara bakıldığında:

1. Görsel ve işitsel öğeler içeren yapay zekâ destekli animasyonlarla deyim öğretiminin öğrenci başarısını artırıcı bir etki oluşturduğu görülmektedir.
2. Öğrenciler bu uygulamadan hoşlanmış ve yeni kelimeler öğrenmiştir. Öğrenirken hem eğlenmiş hem daha kısa sürede daha kalıcı bilgiler edinmiştir.

3. Çalışmamızda 2 kez izletilen animasyonlar tekrar tekrar izleme imkânı verdiği için eğitim ortamında zaman tasarrufu sağlamıştır.
4. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun benzer özellikler gösterdiği görülmüştür. Ön test ve son test sonuçlarına göre cinsiyet, yaş, ülke bakımından deyim öğrenme başarısında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak animasyonla deyim öğrenen grubun başarısında olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Yapay zekâdan son dönemde dil öğrenme amaçlı faydalanmanın öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha kolay ve hızlı öğrenmeler sağlaması da öğrencilerin uygulamaya karşı olumlu tutumlarını artırmıştır. Hem görsel hem işitsel öğelerin yer aldığı animasyonlarda jest, mimik kullanımı da öğrencilerin hoşuna gitmiştir.
6. Görüşme sonuçlarına göre yapay zekâ destekli animasyonlarla deyim öğretimi yapan deney grubu öğrencilerinin tamamı bu uygulamayı keyifli ve eğlenceli bulmuştur. Bu şekilde daha çok deyim öğrendiklerini, uygulama öncesi ve sonrasındaki deyimlere ilişkin boşluk doldurma, eşleştirme ve testten oluşan soruları kur sınavlarına hazırlık gibi gördüklerini ve bu nedenle bu uygulamayı sevdiklerini belirtmişlerdir.
7. Materyal olarak animasyon kullanımı yapay zekânın desteği ile öğretmenlerin işlerini kolaylaştırırken öğrencinin derse olan ilgisini artırmıştır.

Tekeli ve Yeşil'in (2024) de belirttiği gibi yapay zekâ destekli dil öğretimi zamandan ve emekten tasarrufu sağlamaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminde konuların kolaylıkla kavratılmasında ve öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasında görsel ve işitsel materyaller büyük öneme sahiptir. Günümüzde görsel işitsel materyallerle desteklenmeyen öğretim metotları ihtiyaca cevap verememektedir. Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgilenenler, deneyimlerini ve bilgilerini birleştirerek yardımcı materyaller hazırlamaya öncelik vermelidir (Arslan ve Eden, 2010).

Günümüzde hız kazanan teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde animasyonların materyal olarak kullanılması amaçlanmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimindeki materyal problemine çözüm olarak animasyonlar düşünülebilir (Yılmaz ve Talas, 2015).

5.2. Öneriler

Araştırma ile ilgili aşağıdaki önerilerin alanda çalışan araştırmacı ve eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmacılar için öneriler:

1. Araştırma, B2 seviyesi ile sınırlı tutulmayıp farklı seviyelerde tekrarlanabilir.
2. Katılımcı sayısı artırılarak çalışmanın kapsamı genişletilebilir.
3. Animasyonlara erişim yolu olarak ders kitaplarına kare kodlar eklenebilir.
4. Deyim öğretimi ile ilgili bir standart oluşturulup hangi seviyede öğrencilerin hangi deyimleri bilmesi gerektiği konusunda çalışmalar yapılabilir.
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştirmek için yapay zekâ tasarımları oluşturulabilir.

Eğitimciler için öneriler:

1. Deyim öğretimi ardından animasyon kullanılması kalıcı öğrenmeler sağlayabilir.
2. Yapay zekâ destekli animasyonların veya deyim öğretimi ile ilgili materyallerin ortak bir platforma yüklenerek öğretmenlerin istifadesine sunulması bilgiyi paylaşma ve kullanma açısından önemlidir.

3. Derslerde yapay zekâ araçlarından faydalanmak öğretmenlerin zamandan tasarruf etmesini ve öğrencilerin derslere aktif katılmasını sağlayabilir.
4. Animasyon çalışmaları atasözü, özdeyiş vb. kelime grupları için de yapılabilir.
5. Deyim öğretiminde animasyon kullanımını yaygınlaştırmak için öğreticilerin bu konuda eğitimler alması sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Acar, O. (2020). *Yapay zekâ fırsat mı yoksa tehdit mi?*. (2. Baskı) İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9-18.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve Atasözlerinin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınevi
- Aksoy, Ö. A. (1962). Atasözleri, Deyimler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 10, 131-166.
- Alkan, C. (1974). Eğitim Teknolojisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 7(1) , 339-344.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1): 71-88.
- Arslan, N. ve Durukan, E. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4): 247-265.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147: 63-86.
- Arslan, M. ve Gürdal, A. (2012). Yabancılar görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime öğretim yöntemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1): 255-270.
- Avcı, Y. (2002). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kültür ve Yöntem Boyutu. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi I. Uluslar Arası Truva-Çanakkale Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu*, Çanakkale, Türkiye. 316-319.
- Aydemir, N. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Bağlamdan Anlamaya Dönük Video Destekli Öğretimi: Bir Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayraktar, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Kültür Aktarım Aracı Olarak Kalıp Sözler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

- Boylu, E. (2019). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Standart Oluşturma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, Üretken Yapay Zekâ ve Algoritmik Paradigma Değişikliği. *Alanyazın*, 4(1): 63-72.
- Bölükbaş, F. , Yılmaz, M.Y., Keskin, F. (Ed.). (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2*. İstanbul: Kültür sanat Basımevi.
- Büyükikiz, K. K., Dölek, O. ve Kızıdırıcı, F. (2019). Deyimlerin Öğrenilmesi ve Kalıcılığında Animasyonların Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (27) : 53-70. 10.35675/befdergi.466127
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, V.L.P., Creswell, J.W., Green, D.O.N. ve Shope, R.J. (2008). Niceliksel ve niteliksel yaklaşımların karıştırılması. *Acil Yöntemlerin El Kitabı*, 363, 363-387.
- Council of Europe. (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt. Çev. Millî Eğitim Bakanlığı Komisyonu*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf (15.05.2024).
- Crabtree, B. F. ve Miller, W. L. (1992). *Doing qualitative research*. Calif: Sage Publications
- Çolakoglu, C. ve İpekçi, E. (Ed.). (2022). *Çalışma Yaşamında Dönüşüm*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Çelik, B. (2019). *Animasyon Destekli Değerler Eğitimi Programının Akademik Başarıya, Derse ve Bilişim Değerlerine Yönelik Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, D. C. , Elbistanlı, N. ve Boylu, E. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözleri ve deyimlerin öğretime yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28): 55-71.
- Daşdemir, İ. ve Doymuş, K. (2012). Fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (3): 33-42.
- Demirtaş, İ. (2021). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kullanılacak Ders Kitaplarındaki Atasözü ve Deyimlerin Kültür Aktarımına Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dursun, Ö. Ö. ve Odabaşı, H. F. (Ed.). (2017). *Çoklu ortam tasarımı*. Ankara: Pegem akademi.
- El Naqa, I. ve Murphy, M. J. (2015). What is machine learning? (pp. 3-11). *Springer International Publishing*.
- Erdoğan, G. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitaplarının Atasözleri ve Deyimler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi [Turkish grammar]*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erümit, AK ve Çetin, İ. (2020). Uyarlanabilir akıllı öğretim sistemlerinin tasarım çerçevesi. *Eğitim ve Bilgi Teknolojileri*, 25 (5): 4477-4500.
- Evsen, Ş. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Hikâyeleri ile Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fourer, R. , Gay, DM. ve Kernighan, BW (1987). *AMPL: Matematiksel bir programlama dili*. Murray Hill, NJ: AT ve T Bell Laboratuvarları.
- Gencan, T. N. (1979). *Dil bilgisi* (4. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Dil Dergisi*, (145): 28-47. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000114
- Göçer, A. ve Moğol, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6 (3): 797-810.
- Göçmen, Z. N. (2022). *Sağlık hizmetlerinde yapay zekâ uygulamaları: Yoğun bakım örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Medipol Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüştam, G. (2012). Deyim bilimi ışığında deyim kavramı. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 5: 7 <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS296>
- Gümüş Mattiussi, R. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Görsel-İşitsel Materyal Kullanımı Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, İ. (2019). *Kültürler Arası İletişim Yaklaşımı Açısından Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Deyimler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gürbüz, N. E. (2018). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Materyali Olarak Geliştirilen Zenginleştirilmiş Kitabın Öğrenme Üzerinde Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürel, A. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Metinleştirilerek Öğretimi: C1 Seviyesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Güvercin, Z. (2010). *Fizik Dersinde Simülasyon Destekli Yazılımın Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hayran, T. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Söz Varlığına Yönelik Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hismanoglu, M. “Yabancı Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Sohbet Robotlarının Kullanımı.” *İNÖED Second International Conference “Digital Era in Foreign Language Education”*, Ankara, (13-14 Ekim,2023), 117-131.
- İnce, G. (2017). İnsanlığın Yapay Zekâyla İmtihanı. *İTÜ Vakfı Dergisi*, 14-18.
- İskender, M.E. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Materyalleri ile Desteklenmiş Halk Anlatılarının Kültür Öğrenimi ve Dil Becerileri Gelişimi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşler, B. ve Kılıç, M. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı ve Gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1): 1-11.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. Demir, S.B (Çeviren: Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Johnson, C. I. ve Mayer, R. E. (2009). A testing effect with multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(3): 621.
- Kıyıcı, M. (2014). Çoklu ortam tasarımı. Ö. Ö. Dursun ve H. F. Odabaşı (Ed.). *Çoklu Ortam Uygulamalarında Ölçme ve Değerlendirme* (177-198). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurt, E. (2018). *6. Sınıf Türkçe Dersi Kavram Öğretiminde Animasyon ve Hikâye Kullanımının Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuşku Özdemir, E. ve Güzeloğlu, E. B. (2015). Akıllı telefonlar ve marka değeri algıları: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 8(40).

- Kutlusoy, Z. (2019). *Felsefe açısından yapay zekâ. Yapay zekâ ve gelecek içinde* (25-43). İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. ve Forcier, LB (2016). İstihbarat açığa çıktı. *Eğitimde Yapay Zekâ için bir argüman*, 18.
- Mangır, M. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki deyim varlığının öğrencilerin alıcı söz varlığına katkısı. *Turkish Studies*, 7 (4), 2371-2385.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, R., ve Moreno, R. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: the role of modality and contiguity. *Educational Psychology*, 91(2), 358-368.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R., ve Moreno, R. (2002). Aids to computer based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107-119.
- Nasuh, Y. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarında Dil Düzeylerine Göre Deyim ve Kalıp Söz Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nilsson, N. J. (2009). *The quest for artificial intelligence*. Cambridge University Press. <https://books.google.com.tr/> (21.05.2021)
- Öztemel, E. (2003). *Yapay sinir ağları*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Öztürk, K., ve Şahin, M. E. (2018). Yapay Sinir Ağları ve Yapay Zekâ'ya Genel Bir Bakış. *Takvim-i Vekayi*, 6 (2): 25-36.
- Özyar, B. (2021), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Deyimler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Popenici, S. A., ve Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and practice in technology enhanced learning*, 12(1), 22.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Russell, S. J., ve Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A modern approach*. Pearson.
- Sarıkaya, B. (2006). *Çoklu Ortam Kullanılarak Okul Öncesi ve İlköğretim I. Kademe Öğrencileri İçin "Renk Bilgisi" Konulu Eğitim CD'sinin Hazırlanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sezen, Y. (2020) *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde TV Dizisi Kullanmanın Atasözü ve Deyim Öğretmedeki Etkisi (Aslan Ailem TV dizisi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schultz, D. P., ve Schultz, S. E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi*, (Çev. Yasemin Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, M. (2008). *Güvenlik Bilimleri Fakültesi Öğrenim Gören Yabancı Yabancı Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Simşek, E. ve Üstün, A.B. (Ed.). (2022). *Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- TDK, *Türkçe Sözlük*, TDK Yayınları, Ankara (1988).
- Tekeli, M. ve Yeşil, Y. (2024). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Geleneksel ve Yapay Zekâ Destekli Metin Sadeleştirmenin Toplum Dilbilimsel Açından İncelenmesi: Muallim Naci'nin Ömer'in Çocukluğu Örneği. *TÜRKAV Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 195-230.
- Tekin, E. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Atasözü ve Deyimlerin Öğretim Stratejileri Üzerine Bir Durum Tespiti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğur, A. ve Kınacı, A. C. (2006). Yapay zekâ teknikleri ve yapay sinir ağları kullanılarak web sayfalarının sınıflandırılması. *XI. Türkiye'de İnternet Konferansı (inet-tr'06)*, Ankara, 1(4).
- UNESCO, O. (2022). Geleceğimizi birlikte yeniden hayal edin. *Eğitim Profilleri*, 44 (177), 200-212.
- Vahapoğlu, E. (2009). *Yabancı Dil Öğrenme Yolları*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Woolf, B. P. (2009). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing elearning*. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann
- Yalçınkaya, M. (2017). *Çoklu Ortam Kullanımının İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarı, Motivasyon ve Kaygı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yanpar, T., (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. (8.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yapay Zekâ İnisiyatifi, *Yapay zekâ zaman çizelgesi*, <https://turkiye.ai/kaynaklar/yapay-zekâ-zaman-cizelgesi/> (27.07.2024).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2020). *Türkçe Dersinde Çoklu Uyarıcılarla Gerçekleştirilen Kelime Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yılmaz, F. ve Talas, Y. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal olarak animasyon kullanımı ve önemi. *International Journal of Languages'Education and Teaching*. 3(1):114-127.
- Yusufoğlu, S. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretiminin Anlam Ve Gösterge Paralelliğinden Hareketle Kültürel Aktarıma Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1): 42-51.

EKLER

EK 1: Gönüllü katılım onam formu

Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bu formun amacı katılacağınız araştırma ile ilgili sizi bilgilendirmek ve katılımınız ile ilgili sizden izin almaktır. Bu kapsamda “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Animasyonlar ile Öğretimi” isimli çalışma Derya DUMAN tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülecektir.

Araştırma ile İlgili Bilgiler

Araştırma adı: Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Animasyonlar ile Öğretimi

Süresi: 4 Hafta

Araştırma Amacı: B2 düzeyinde deyim öğretiminde animasyon kullanımının deyim öğrenmeye etkisini incelemek.

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Bartın Üniversitesi TÖMER

Çalışmaya Katılım Onayı:

EVET ☐	HAYIR ☐	Çalışmanın amacının tarafıma açıklandığını ve anladığımı kabul ediyorum.
EVET ☐	HAYIR ☐	Soru sormama imkân tanınmış ve bu sorulara tatmin edici cevaplar verilmiştir.
EVET ☐	HAYIR ☐	Bu çalışmaya katılımın gönüllü olduğunu ve herhangi bir yaptırım olmadan ya da herhangi bir sebep göstermeksizin istediğim zaman çalışmaya katılmaktan vazgeçmekte serbest olduğumu biliyorum.
EVET ☐	HAYIR ☐	Çalışmada elde edilecek verilerin gizli tutulacağını ve şahsi bilgilerim ile toplanan veri arasında herhangi bir bağlantı olmayacağını biliyorum.
EVET ☐	HAYIR ☐	Bu çalışmaya katılmanın herhangi bir tehlike ya da risk unsuru içermediğini biliyorum.
EVET ☐	HAYIR ☐	Görüşme verimin isimsiz bir şekilde bilimsel araştırma çalışmaları için kullanılmasına onay veriyorum.
EVET ☐	HAYIR ☐	Katılımıma dair görüşme dosyalarının kullanılmasına fakat verilerin sunulması hâlinde tanımlamayı engelleyici etmenlerin kullanılmasına (ismimin silinmesi gibi) onay veriyorum.
EVET ☐	HAYIR ☐	Yukarıdaki bilgileri okuduğumu ve çalışmaya katılmayı kabul ettiğimi onaylıyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı Soyadı:

Adı-Soyadı: Derya DUMAN

İmzası:

Araştırmacının

E-posta: deryazengin32@gmail.com

EK 2: Etik kurul onay raporu



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2200098402
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

22.09.2022

Protokol No:	2022-SBB-0402
Araştırmanın Başlığı:	Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Animasyonlar İle Öğretimi
Proje Yürütücüsü:	Derya DUMAN
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	13.09.2022
Karar Tarihi:	19.09.2022
Toplantı No:	22

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 19.09.2022 tarihli ve 22 numaralı toplantıda 2022-SBB-0402 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

EK 3: Deyim Başarı Testi (Ön Test)

Öğrencinin Adı – Soyadı:

Öğrencinin Yaşı:

Öğrencinin Cinsiyeti: () K () E

Ülkesi:

Aşağıdaki deyimleri inceleyiniz. Bu deyimleri biliyorsanız Evet (.....), bilmiyorsanız Hayır(.....) kısmını işaretleyiniz. Biliyorsanız anlamını yazınız ya da cümlede kullanınız.

1. Yolun açık olsun	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
2. Gözden geçirmek	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
3. Arkadaş canlısı	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
4. Giyinip kuşanmak:	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
5. Yer almak	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
6. Ele almak	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
7. Dikkat çekmek	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
8. Ayak uydurmak	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
9. Meteliğe kurşun sıkmak/atmak	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
10. Beş para etmez	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
11. Ateş pahası	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		

12. Dört gözle beklemek	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
13. Kanlı canlı	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
14. Yazıklar olsun	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
15. Göz kamaştırıcı	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
16. Dört dörtlük	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
17. İleri sürmek	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
18. Ortadan kaldırmak	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
19. Elde etmek:	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		
20. Ortaya çıkmak	Evet (.....)	Hayır (.....)
Anlamı:		
Cümle:		

A. Aşağıdaki deyimleri anlamları ile eşleştiriniz.

1. Beş para etmez	a. çok isteyerek veya özleyerek beklemek
2. Dört gözle beklemek	b. Güzelliğiyle görenleri hayran bırakmak
3. Göz kamaştırıcı	c. bir düşünceyi veya tasarımı önermek
4. İleri sürmek	d. bulunmak
5. Ortadan kaldırmak	e. Arkadaşları için özveride bulunan
6. Arkadaş canlısı	f. hiçbir değeri yok, işe yaramaz
7. Yer almak	g. yok etmek

1	2	3	4	5	6	7

B. Cümleleri aşağıdaki deyimlerle tamamlayınız.

Yolun açık olsun	Giyinip kuşanmak	Yer almak
Ele almak	Ortaya çıkmak	
Ayak uydurmak	Elde etmek	

1. Parkta birden palyaçove beni korkuttu.
2. Ahmet de arkadaşları gibi ders çalışmaya başladı yani onlara
3. Tiyatro gösterisindeünlü olmasını sağladı.
4. Mimarlıkta büyük başarılar
5. Arkadaşım kıyafetlerine çok özen gösterir ve.....gezmeye bayılırdı.
6. Yeni bir şehre taşınmak için yola çıkan Ayşe'ye herkes.....dedi.
7. Şehirdeki su sorununuAhmet bu sorunu çözdü.

1. Aşağıdaki cümlelerden hangisi için “ateş pahası” deyimini kullanılabilir?

- A. Mağazadan elbise aldım.
- B. Her şey çok pahalıydı bir şey alamadım.
- C. Aldıklarımı sana hemen göstereyim.
- D. Marketten elma aldım.

2. Aşağıdakilerden hangisi hiç parası olmayan anlamına gelen bir deyimdir?

- A. Ateş pahası
- B. Kanlı canlı
- C. Arkadaş canlısı
- D. Meteliğe kurşun atmak

3. Aşağıdakilerden hangisi sağlıklı olduğu yüzünden belli olan anlamında bir deyimdir?

- A. Dut yemiş bülbüle dönmek
- B. Kaş yaparken göz çıkarmak
- C. Kanlı canlı
- D. İpe un sermek

4. Eksiksiz, tam, mükemmel anlamında kullanılan deyim hangisidir?

- A. Dört dörtlük
- B. Dört nala gitmek
- C. Gözden düşmek
- D. Göze girmek

5. “Duvarları karalayan ve yere çöp atan adamı görenler ona yazıklar olsun, dedi.”

Cümlede geçen yazıklar olsun deyiminin anlamı hangisinde doğru verilmiştir?

- A. Çok özlemek
- B. Çok üzölmek, kınamak, ayıplamak
- C. Çok pahalı
- D. Çok değersiz, kıymetsiz

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyimın anlamı doğru verilmiştir?

- A. Ele almak: bulunmak
- B. Ayak uydurmak: başarmak
- C. Ortaya çıkmak: hiç parası yok
- D. Dikkat çekmek: fark edilmek

EK 4: Yarı yapılandırılmış görüşme formu

İsim-Soy isim:

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu form ile derslerde yaptığınız etkinlikler ile ilgili değerlendirme yapmanız istenmektedir.

1. Animasyonlar ile yapılan deyim etkinliklerini nasıl buldunuz?
2. Deyimlerin kullanıldığı animasyonlar sayesinde deyimleri kolayca öğrendiğiniz mi?
3. Bu etkinlikten keyif aldınız mı/ eğlendiniz mi?
4. Etkinliğin hangi yönlerini beğendiniz/beğenmediniz?
5. Daha sonra da deyimleri bu şekilde animasyonla öğrenmeyi ister misiniz?
6. Deyimleri animasyon ile öğrenmek daha akılda kalıcı oldu mu?
7. Animasyonlardaki konuşmalar hız bakımından nasıldı?
8. Bu etkinlikle ilgili bir öneriniz var mı?

EK 5: Deyim hikâyeleri için ChatGPT’ye verilen komutlar ve ortaya çıkan hikâyeler

Giyinip kuşanmak konulu kısa bir hikâye yazabilir misin?

“Giyinip Kuşanmak”

Bir zamanlar küçük bir köyde Ayşe adında bir kız yaşardı. Ayşe, her sabah güneşin doğuşuyla uyanır, güzel bir gün geçirmek için sabırsızlanırdı. En çok da kıyafetlerini seviyordu. Kıyafetlerini seçmek, giyinmek ve süslenmek onun için büyük bir keyifti.

Ayşe'nin dolabı renkli elbiseler, farklı şapkalar ve süslerle doluydu. Her gün farklı bir kıyafet giyiyor, köyün insanlarını renkli ve eğlenceli kombinleriyle şaşırtıyordu. Ayşe'nin enerjisi ve renkli kıyafetleri, köyün moral kaynağı olmuştu.

Bir gün, köyün büyük bir etkinliği vardı. Herkes toplanacak ve köy meydanında kutlama yapacaklardı. Ayşe, bu etkinliğe harika bir kıyafetle gitmeyi planladı. Sabah erken saatte uyanıp dolabını karıştırmaya başladı. Ancak bu sefer biraz daha özel olmalıydı.

Ayşe, annesinin eski dikiş makinesini buldu ve rengârenk kumaşlarıyla birlikte elbisesini dikmeye başladı. Uzun saatler boyunca çalıştı, ama sonunda harika bir elbise yaratmıştı. Elbisesini giyinip saçını özel bir şekilde topladı ve yüzüne renkli makyajlar yaptı.

Köy meydanına gittiğinde, herkes ona bakmaya başladı. Ayşe'nin giydiği elbise o kadar güzeldi ki, insanlar onu övgülerle dolu bakışlarla selamladılar. Ayşe, o günün yıldızı oldu ve köyün en güzel kıyafetli kızı olarak anıldı.

Ayşe'nin bu deneyimi, sadece giyinip kuşanmanın sıradan bir şey olmadığını, kendini ifade etmenin ve diğer insanları mutlu etmenin bir yolunu sağladı. Onun renkli kıyafetleri ve özel elbisesi, insanların günlük rutinlerinden sıyrılarak özel anları daha özel kılabileceğini gösteriyor.

Kanlı canlı deyiminin içinde geçtiği bir hikâye yazabilir misin?

Tabii, işte "kanlı canlı" deyiminin geçtiği bir hikâye:

Küçük Lily, kasabanın neşeli ve enerjik çocuklarından biriydi. Ancak bir gün, ansızın ateşi yükseldi ve ciddi bir hastalık onu yatağa düşürdü. Doktorlar, ailesine Lily'nin durumunun ciddiyetini ve endişe verici olduğunu söyledi. Kasaba halkı, Lily'nin durumunu duyduğunda, endişe ve üzüntüyle dolup taşıtı.

Günler ve haftalar geçtikçe, Lily'nin durumu daha da kötüleşti. Ailesi ve kasaba halkı umutsuzluğa kapılmıştı. Ancak, onların umudu tükenmeden önce, Lily'nin durumu bir anda değişmeye başladı. Ateşi düşmeye başladı ve yavaşça uyanmaya başladı.

Kısa bir süre sonra, Lily'nin gözleri açıldı ve etrafındakilerin sevincini gördü. Hızla iyileşmeye başladı ve birkaç hafta içinde eski sağlığına kavuştu. Kasaba halkı, bu mucizevi iyileşmeyi duyunca şaşkınlıkla karışık sevinç yaşadı. Lily, geri döndüğünde, herkes onu canlı ve sağlıklı görünce büyük bir mutluluk yaşadı.

O günden sonra, Lily'nin iyileşmesi kasabada "kanlı canlı" bir mucize olarak anılmaya başlandı. Onun sağlığına kavuşması, insanlara umut ve inanç vermişti. Artık kasabada, "kanlı canlı" deyimi, Lily'nin mucizevi iyileşmesini ve hayata geri dönüşünü ifade etmek için kullanılıyordu.

Beş para etmez deyiminin geçtiği kısa bir hikâye yazabilir misin?

Küçük bir köyde, genç ve meraklı bir çocuk olan Ali vardı. Ali'nin hayali, köyün dışında bulunan eski ve terk edilmiş bir evi satın almak ve onu yeniden canlandırmaktı. Ancak köyde, o evin beş para etmez olduğu söylentileri dolaşıyordu.

Ali, insanların söylediklerine aldırmadan, kendi hayallerine odaklandı. Elindeki birkaç birikmiş kuruşla, evin sahibiyle görüşmeye gitti. Evin durumu kötüydü, duvarlar dökülüyordu, pencereler kırılmıştı ve bahçesi bakımsızdı.

Ancak Ali, evin potansiyelini görebiliyordu. Evin tarihini ve o güzel yapının eskiden nasıl bir yer olduğunu hayal ediyordu. Evin sahibi, Ali'nin teklifini duyunca şaşırdı ve "Bu ev beş para etmez, düzeltemezsin bile" dedi.

Ali, umursamadan evin satın alımını tamamladı ve köye geri döndü. Arkadaşları ve köylüler, ona gülüp "O ev beş para etmez, zaman kaybı" dediler. Ancak Ali, umutsuzluğa kapılmadan çalışmaya başladı.

Günler geçtikçe, Ali'nin azmi ve kararlılığıyla ev adeta yeniden doğmaya başladı. Komşuları, Ali'nin her gün evin etrafında çalıştığını gördükçe, şaşkınlıklarını gizleyemediler. Bir gün, Ali'nin çalışmaları sonucunda evin dışı boyandı, bahçesi düzenlendi ve pencereler tamir edildi.

Köy halkı, Ali'nin azmi karşısında şaşkınlığını gizleyemedi. Evin bir zamanlar olduğu gibi güzel bir yapı hâline gelmesi, herkesi şaşırttı. Artık köyde, "beş para etmez" deyimini, Ali'nin azmi ve kararlılığıyla dönüştürdüğü evin mucizevi hikâyesini anlatmak için kullanılıyordu.

Arkadaş canlısı deyiminin geçtiği kısa bir hikâye yazabilir misin?

Bir zamanlar, küçük bir kasabada yaşayan Ali, herkes tarafından sevilen cana yakın bir çocuktur. Okulda herkesle iyi geçinir, yardımseverliği ve samimiyetiyle tanınırdı. Ali, yeni bir komşu taşındığında hemen onunla tanışmak ve arkadaş olmak isterdi.

Bir gün, sokaklarında yeni bir aile taşındı. Ali, heyecanla komşuları selamlamak için hızlıca yanlarına gitti. Fakat komşular, yeni ortama alışmakla meşguldü ve nazikçe Ali'yi bir sonraki güne ertelediler.

Ali, asla pes etmeyen bir ruha sahipti. Ertesi gün, bir sepet dolusu ev yapımı kurabiyelerle kapılarını çaldı. Kapıyı açan komşular, Ali'nin samimiyetine ve içtenliğine hayran kaldılar. O gün, kurabiye paylaşıırken güzel bir arkadaşlık başladı.

Ali'nin canlı, yardımsever ve samimi doğası, çevresindekileri etkilerken, yeni komşular da kısa sürede onun sıcaklığına alıştı. Kasaba, Ali'nin arkadaş canlısı doğasının etrafındakilere ne kadar güzellik kattığını gördü.

Bu hikâye, Ali'nin arkadaş canlısı olmanın gücünü ve samimiyetin insanlar arasında nasıl bağlar kurduğunu anlatıyor.

EK 6: Animasyon görselleri

Arkadaş canlısı



Giyinip kuşanmak



Gözden geçirmek



Beş para etmez



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

Bilimsel Faaliyet/Yayınlar :

İş Deneyimi

Projeler ve Kurs Belgeleri :

Çalıştığı Kurumlar :

..

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih :

