

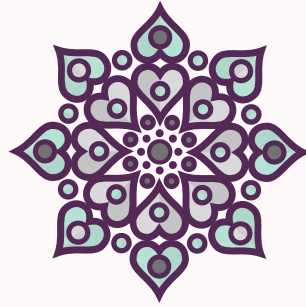


IJLET

ISSN: 2148-2705

INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

ULUSLARARASI DİLLERİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ DERGİSİ



Volume / Cilt: 12

Issue / Sayı: 3

September / Eylül

2024

BİLİM EĞİTİM KÜLTÜR AKADEMİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF
LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING
Uluslararası Dillerin Eğitimi ve Öğretimi Dergisi

Publisher / Yayıncı

Science Education Culture Academy Association
Bilim Eğitim Kültür Akademi (BEKA) Derneği

E-ISSN: 2148-2705

Year / Yıl: 2024 Volume / Cilt: 12 Issue / Sayı: 3

Editor in Chief / Baş Editör

Doç. Dr. Muhammet MEMİŞ

Co-Editors / Editörler

Prof. Dr. Mesut GÜN

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Doç. Dr. Marijana PRODANOVIĆ

Dr. Anna SULIMOWICZ-KERUTH

Doç. Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN

Assistant Editors / Editör Yardımcıları

Büşra KIRAZ AYVERDİ

M. Rahman KALYONCU

Dr. Hasan ATMACA

Indexes / Dizinler

Germany National Library

Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Elektronische Zeitschriften Bibliothek (EZB)

Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD)

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

German Institute of Global and Area Studies (GIGA)

Modern Language Association (MLA)

Michigan State University Libraries

ABL Universität Bibliothek Leipzig

University of Virginia Library

Turkish Education Index

Bibliotek Hamburg

Google Scholar

SOBIAD



INTERNATIONAL JOURNAL OF
LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING
Uluslararası Dillerin Eğitimi ve Öğretimi Dergisi

International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu

Prof. Dr. M. Dursun ERDEM, H. Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Celal DEMİR, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Halit KARATAY, Abant İzzet B. Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Bahadır GÜLDEN, Bayburt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ramazan ŞİMŞEK, H. Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Dr. Stefan OSSENBERG, Duisburg-Essen University, Germany

Prof. Dr. Ünal ABALI, University of Giessen, Germany

Dr. Fabienne BOISSIERAS, University of Lyon III, France

Prof. Dr. M. Ali AKINCI, University of Rouen Normandy, France

Dr. Sylwia FILIPOWSKA, Jagiellonian University, Poland

Dr. Marzanna POMORSKA, Jagiellonian University, Poland

Dr. Kamila STANEK, University of Warsaw, Poland

Dr. Cem ERDEM, Poznan Adam Mickiewicz University, Poland

Dr. Mihaela BRUMEN, University of Maribor, Slovenia

Dr. Maria Del PILAR AGUSTIN, University of la Rioja, Spain

Dr. Sarah SELZ, University of Minnesota, USA

Prof. Dr. Aleksandra VRANES, Belgrade University, Serbia

Dr. Valentina BOSKOVIC, University of Singidunum, Serbia

Dr. Marijana PRODANOVIĆ, University of Sinergija, Bosnia

Dr. Milena SKOBO, University of Sinergija, Bosnia

Referees of the Issue / Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK, Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Abdulmuttalip IŞIDAN, Tokat Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi

Doç. Dr. Arzu ÇEVİK, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Bahadır GÜLDEN, Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Duygu AK BAŞOĞUL, İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih KANA, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Fidel ÇAKMAK, Alanya Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim ÖZAY, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Kadir KAPLAN, Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Meriç GÜVEN, Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY, Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Pakize URFALI DADANDI, Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Serpil SOYDAN, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Doç. Dr. Servet Çelik, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Tahir TAĞA, Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Mete ELKIRAN, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Dr. İsmail ERKEN, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Seher ÇİÇEK, Sinop Üniversitesi
Dr. Şeyda ÖZCAN, Sinop Üniversitesi

Statistics of the Issue / Sayıyla ilgili İstatistikler

Gelen Makale Sayısı	Kabul Edilen Makale Sayısı	Reddedilen Makale Sayısı	Kabul/Ret Oranı
10	5	5	%50





INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

Değerli Bilim İnsanları,

"International Journal of Languages' Education and Teaching" olarak 12. yılımızda Eylül 2024 sayımızı çıkarmanın onurunu yaşıyoruz. Dergimizin bu sayısında 5 bilimsel çalışma yer almaktadır. İlk günkü heyecanla çalışmalarımıza devam ederken sizlerin değerli destekleriyle dergimizin çok iyi yerlere geleceğinden emin olduğumuzu bildirmek isteriz. Dergimiz sizlerin katkılarıyla şu anda 40 farklı indekste/veri tabanında taranmaktadır. Bundan önceki sayılarımızda olduğu gibi bu sayımızda da birbirinden değerli bilimsel çalışmalarıyla dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, kıymetli hakemlikleriyle bilimsel çalışmaların daha nitelikli olmasında büyük emekleri bulunan hakemlerimize en samimi teşekkürlerimizi sunarız.

IJLET Editör Kurulu

Dear respected Scientists;

As International Journal of Languages' Education and Teaching, we are very proud of publishing September 2024 issue in the 12th year of IJLET. This issue consists of 5 scientific studies. We believe that the articles will contribute to their related fields. As we continue to work hard with the excitement on the first day, we would like to say, we are so sure that our journal will get better place with your supports. Our journal has been indexed with the contributions of you by 40 indexes/databases at the moment. Same as our previous issues before, we would like to present thanks sincerely to authors who contribute our journal with the scientific studies one more valuable than the other and to referees who support and help us to make studies more qualified.

IJLET Editorial Team



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume/Cilt 12, Issue/Sayı 3, September/Eylül 2024

CONTENTS

Temizyürek, F. & Duman-Sağır, P. (2024). Türkolog Andreas Tietze ve Türk edebiyatında yeri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 1-18.

İlhan İrge, B., & Yıldız, S. (2024). The effect of mind mapping and storification techniques on seventh grade students' reading comprehension and vocabulary knowledge in English. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 19-35.

Süzen, A. H. (2024). Arapça öğretiminde yaratıcı drama etkisi: Rol kartlarıyla kelime öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 36-53.

Güven, A. Z., & Sert, Ş. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi kuramı bakımından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 54-73.

Kartal, M., & Uysal, B. (2024). Duygu okuryazarlığına yönelik lisansüstü tezlerin eğilimleri üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 74-92.



Turkologist Andreas Tietze and His Place in Turkish Literature

Fahri TEMİZYÜREK¹ & Perihan DUMAN SAĞIR²

Abstract

The focus of this study is the position of Turkologist Andreas Tietze in Turkish literature. The aim is to gain a deeper understanding of his contributions, evaluate his influence, and position his role within Turkish literature. The study is an example of qualitative research and was conducted using document analysis. According to the results, Andreas Tietze stands out as a significant figure in the field of Turkology through his contributions to Turkish literature. His prominence in Turkish literature has been shaped by his important work in both linguistics and cultural history. His in-depth analyses have contributed to a greater understanding of Turkish literature, and his linguistic studies, dictionary projects, and cultural analyses have introduced a new dimension to research in this field. Tietze's academic leadership and success in educating students have played a pivotal role in the development of Turkology, establishing him as one of the leading figures in Turkish literary scholarship. His extensive dictionary projects, such as the Turkish Etymological Dictionary (TETTL), have become essential references for linguists, cultural historians, and literary researchers. These dictionaries allow for an in-depth examination of the historical and contemporary vocabulary of the Turkish language and facilitate the understanding of its evolution and the cultural changes it reflects. This study is significant in identifying Tietze's various contributions to Turkology, his impact on the evolution of Turkish literature, and the effects of his work on the Turkish language.

Keywords

Turkology

Andreas Tietze

Turkish literature

Linguistics

Türkolog Andreas Tietze ve Türk Edebiyatındaki Yeri

Özet

Türkolog Andreas Tietze'nin Türk edebiyatındaki konumu, çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı; Türkolog Andreas Tietze'nin Türk edebiyatındaki rolünü derinlemesine anlamak, değerlendirmek ve belirli bir çerçevede konumlandırmaktır. Çalışma, nitel araştırma örneğidir ve buna uygun olarak doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre Andreas Tietze, Türk edebiyatındaki katkıları aracılığıyla Türkoloji alanında önemli bir isim olarak öne çıkmaktadır. Tietze'nin Türk edebiyatındaki yeri hem dil bilimi hem de kültür tarihine yaptığı önemli çalışmalarla şekillenmiştir. Bu alandaki derinlemesine analizleri, Türk edebiyatının anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Dil bilimsel çalışmaları, sözlük projeleri ve kültürel analizleri, bu alandaki araştırmalara yeni bir boyut kazandırmıştır. Tietze'nin akademik liderliği ve öğrenci yetiştirme konusundaki başarıları, Türkoloji alanındaki gelişimde etkili bir rol oynamış ve onu Türk edebiyatının önde gelen figürlerinden biri yapmıştır. Onun *Türkçe Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati (TETTL)* gibi kapsamlı sözlük projeleri, dil bilimciler, kültür tarihçileri ve edebiyat araştırmacıları için temel bir başvuru kaynağı olmuştur. Bu sözlükler, Türk dilinin tarihî ve çağdaş sözcük dağarcığının derinlemesine incelenmesine ve dilin evrimi ile kültürel bağlamdaki değişimleri anlamaya olanak tanımaktadır. Çalışma, Tietze'nin Türkoloji'ye yaptığı çeşitli katkıları, Türk edebiyatının evrimi ve Türk dili üzerine etkilerinin tespiti bakımından büyük bir önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler

Türkoloji

Andreas Tietze

Türk edebiyatı

Dil bilimi

Article Info

Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

21.02.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

21.09.2024

Published / Yayın Tarihi

30.09.2024

Reference

Kaynakça

Temizyürek, F., & Duman Sağır, P. (2024). Türkolog Andreas Tietze ve Türk edebiyatındaki yeri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 1-18.

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, fahri@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0497-1045

² Millî Eğitim Bakanlığı, perihandumansagir@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0883-2736



Giriş

Türkoloji disiplini içerisinde önemli bir yere sahip olan Andreas Tietze, 20. yüzyılın önde gelen Türkologlarından ve de Doğu bilimcilerinden biri olarak bilinmektedir. Uzun ve üretken kariyeri boyunca Osmanlı İmparatorluğu'nun tarihini, kültürünü ve özellikle Türk edebiyatını derinlemesine inceleyerek bu alanlara değerli katkılarda bulunmuştur. Tietze'nin çalışmaları, Türk kültürüne ve diline disiplinler arası bir perspektiften yaklaşarak, Türkoloji alanına önemli bir zenginlik katmıştır (Anetshofer, 2005).

Andreas Tietze, I. Dünya Savaşı'nın patlak vermesinden birkaç ay önce, 26 Nisan 1914'te Viyana'da doğmuştur. Sanat tarihçisi olan Hans Tietze (1880-1954) ve Erica Tietze-Conrat (1883-1958) çiftinin dört çocuğundan biri olarak dünyaya gelmiştir. Praglı baba, Viyana Üniversitesinde sanat tarihi okumuş ve Aralık 1905'te genç meslektaşı Erica Conrat ile evlenmiştir. Anne, zengin Viyanalı tüccar Hugo Conrat'ın kızıdır. Evleri, ünlü besteci Johannes Brahms'ın (1833-1897) sıkça ziyaret ettiği sanatsever bir yerdir.

Andreas Tietze, 19. Viyana ilçesi Grinzing'de, dört kardeşiyle birlikte sevgi dolu bir dadının gözetiminde büyümüştür. İlkokulu yine bu ilçede tamamladıktan sonra, 8. Viyana ilçesindeki Piaristengymnasium'a devam etmiş ve 1932'de olgunluk sınavını geçerek tarih alanında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Eğitimine Viyana Üniversitesinde tarih, Slavistik, Doğu Avrupa tarihi ve Balkanoloji alanlarında devam etmiştir. Bu dönemde Türkçe, Arapça ve Farsça gibi Doğu dilleriyle ilgilenmeye başlamıştır. 1933 yılında, bir dönem boyunca Paris'teki Sorbonne Üniversitesinde de eğitim aldı. Eğitimlerini tamamladıktan sonra iş hayatına asistan olarak (Doğu Avrupa Enstitüsü) başlamıştır. 1936 yılına gelindiğinde İtalyan tarımı üzerine yazdığı tezi ile doktor unvanı almıştır.

Tietze'nin öğrenme isteği ve dil becerisi, Balkan bölgesinin tarihini anlamak için sadece indoevropce dilleri değil aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğu'nun devlet ve idari dili olan Osmanlı Türkçesine de geniş bir ilgiyle yaklaşmasının yolunu açmıştır. Osmanlı Türkçesi, Balkan dillerine Türkçeden geçmiş olan Turcizm (çoğunlukla Osmanlı aracılığıyla aktarılan Arapça veya Farsça kökenli kelimeler) olarak adlandırılan kelimelerde izler bıraktığı için, Güneydoğu Avrupa'nın tarihini araştırmada gereklidir (Köhbach, 2004a). Tatillerini kitap yığınlarının arasında bir dağ evine çekilerek geçiren, hiç durmadan dil öğrenen, spor yapmaktan ve seyahat etmekten hoşlanan genç bir adam olan Tietze, 1930'ların ortalarında macera dolu Arnavutluk seyahati hakkında anılarını kaleme almıştır. 1936 yılında ilk kez Türkiye'yi ziyaret etmiş, Ağustos '4'ünden Eylül 27'sine kadar devam eden bu gezisi hakkında "Unsere Anatolienraise/Anadolu Seyahatimiz" adlı bir rapor yazmıştır. Bu ziyaret onun Türk kültürü ve dilleriyle ilgili ilgisini daha da artırmıştır (İshakoğlu Kadıoğlu ve Şahinbaş Erginöz, 2017). Anetshofer, bu seyahatin tarihini 1935 olarak verir (2012, s. 147)

1936 ve 1937'de Robert Anhegger eşliğinde bir Anadolu seyahati gerçekleştirmiştir (Zürcher, 2002). 17. yüzyıl İtalyan tarım politikaları üzerine çalıştığı doktorasını 1936'da tamamlamıştır. Özellikle 1937'de Viyana'daki sıkıntılı günler ve Alman Reich'inin baskısı, Tietze için, sol görüşlü ve Yahudi kökenli biri olarak sadece yeteneklerine uygun bir pozisyon bulma umutlarını yok etmekle kalmamış aynı zamanda bir Nazi iktidarının gelmesi durumunda can güvenliğinin de kalmadığını göstermiştir. Nazi baskısının arttığı bu dönemde Türkiye'ye gitmeye karar vermiştir. Bütün bu koşullar altında ve Almanya'nın kısa süre sonra Avusturya'yı işgal etmesinin ardından Andreas Tietze, siyasi belirsizlik ve tehdit nedeniyle dil ve kaynak çalışmalarını başlatmak için Avusturya'yı terk etmeye karar vermiştir. Diğer birçok sürgün gibi, birçok Yahudi bilim insanının sığınak olarak gördüğü Türkiye'ye gelen Andreas, İstanbul Üniversitesinin 1933 yılı reformunda kendisinden önce gelen Ernst Von Aster (1880-1848) hocasının referansıya (Dölen, 2010) Yabancı Diller Okulundaki Rene Houille'den kalan kadroyu

Kasım 1938'de doldurmuştur. 1952'ye kadar Almanca ve 1953-1958 yılları arasında da İngilizce öğreticiliği görevini üstlenmiştir (Gökdağ, 2017).

Tietze, İstanbul Üniversitesindeki görevi sırasında özellikle Arap edebiyatı üzerine olan Ritter'in derslerini düzenli olarak takip etmiştir. Alman sürgün bilim adamları ve Türk meslektaşları, Türkiye'deki oryantalistik ve Türkoloji alanlarını zenginleştiren, verimli bir akademik iş birliğinin yolunu açan bir bilgi ve iletişim ağı oluşturmuşlardır (Yılmaz Önder, 2004).

1958 yılına geldiğinde Amerika'daki hocalık serüveni başlamıştır. 1973'te Viyana'ya geçmesiyle sona ermiştir. Emekli olduğu 1984 yılına kadar da Viyana Üniversitesinde çalışmalar yapmaya, etimolojik sözlük için fişler biriktirmeye devam etmiştir.

Andreas Tietze'nin bilimsel çalışmaları, Osmanlıca ve Türkçe kelime dağarcığı, leksikografi, etimoloji ve dil bilgisi üzerine odaklanmış ve Osmanlı kültürüne dair derinlemesine araştırmalar içermiştir. Tutkulu bir araştırmacı olan Andreas Tietze, emekli olduğu 1984 yılından sonra bile Türkolog ve dil bilimci meslektaşlarına yönelik bir dizi bilimsel proje ve çalışma yürütmüştür. Ancak bu projelerin yayına dönüşmesi ve tamamlanması konusundaki çabalarında bazı zorluklarla karşılaşmıştır. Türkologlarla ve dil bilimcilerle iş birliği içinde olmaya devam etmiş, özellikle Türkoloji alanındaki kaynaklara ve çalışmalara katkıda bulunmuştur. Andreas Tietze'nin Türkoloji alanındaki çalışmaları ve projeleri; özellikle Türkçedeki Yunanca ve Arapça kökenli kelimelerin incelenmesi, Osmanlıca ve Türkçe etimoloji, dil bilgisi, sözlük çalışmaları gibi alanlarda ağırlık kazanmıştır. Türkiye Türkçesinin lugatini oluşturmayı amaçladığı bir projeyi hayata geçirmeye çalışmış ancak bu projelerin tamamlanması ve yayına hazır hâle getirilmesi konusundaki çabaları tam anlamıyla nihayete ermemiştir.

Andreas Tietze, Türkoloji alanında yaptığı çalışmalar ve öğretim faaliyetleri ile tanınan bir bilim adamıdır. Viyana Üniversitesinde görev yapmış ve öğrencilere Türkçe ve Osmanlı Türkçesi öğretmiştir. Özellikle Osmanlı kültürü, dil bilimi, edebiyatı ve tarihine odaklanmıştır. Akademik çalışmalarının yanı sıra, genç kuşaklara Osmanlıca el yazmalarını tanıtmak ve farklı stil seviyeleriyle ilişkilendirmek gibi eğitim konularına da önem vermiştir. Kendi ifadesine göre, Türkçe için bir ders kitabı yazma konusunda tereddüt yaşamış ve bu konuda bir eser bırakmamıştır. Okuma ve gramer kitabı konusunda daha cömert davrandığı söylenebilir. Ayrıca Tietze'nin Viyana'da bulunan İslam ve Oryantalistik Enstitüsü kütüphanesine katkı ve öğrencilerine de bu birikime geniş erişim imkânları sağlamıştır. Öğrencilerine her zaman cömert davranmış ve kendi özel kütüphanesini onlara açarak Osmanlı Türkçesi ve Türkçe alanında kaynaklara ulaşmalarını teşvik etmiştir (Zürcher, 2002: 161).

Andreas Tietze'nin geniş bilgi birikimi ve disiplini, onu alanda saygın bir figür hâline getirmiştir. O, sadece bir bilim adamı olarak değil aynı zamanda bir insan olarak da saygı görmüştür. Kendisi, sadece bilgi birikimi ve disipliniyle değil, aynı zamanda kişisel özellikleriyle de tanınmıştır. İnsanlara karşı gösterdiği saygı, sevgisi, dostluğu ve bilgi paylaşımı ile akademik camiada derin bir etki bırakmıştır (Yılmaz Önder, 2004: 57).

Ortaylı (2023), Amerika'dan Viyana'ya gelen, 1971 yılı sonbaharında tanıştığı Tietze'ye dair notlarında kendisine yön veren hocanın, bu meşhur profesörün derin tevazusu ve bilgisi ile öğretmenin yanı sıra sessizce had bildiren bir hali olduğunu ifade etmiştir. İnsanları hayrete düşüren derin bilgisine ek olarak "*Nejat Göyünç'ün Avusturya şubesi gibi derviş sabrında bir adamdı.*" cümlesinde onun sabrını da tasvir etmiştir. Gerek Türkçe gerekse başka dillerde, bilgisine başvuran tüm öğrencilere yardım eden Tietze'ye duyduğu hayranlığı artık onun gibilerin yetişmediğini söyleyerek belirtmiştir.

Ömrünü Türk diline adayan Andreas Tietze, ömrünün sonlarına doğru hastalıklarla mücadele etmiş, 22-23 Aralık 2003 gecesi 90 yaşında, doğduğu şehir olan Viyana'da beyin kanaması geçirerek hayata gözlerini yummuştur. Böylece bilime adanmış bir yaşam sona ermiştir.

Ölümünün ardından anısını yaşatmak için Viyana Üniversitesi tarafından "Andreas Tietze Türk Araştırmaları Anma Bursu programı başlatılmıştır. Gelecekteki akademik çalışmalarda anılması ve mirasının sürdürülmesi amaçlanmıştır. Bu, sadece Tietze'nin çalışmalarını onurlandırmakla kalmayıp aynı zamanda yeni nesil araştırmalara ilham verecek Türkoloji sahasında derinleşmeyi de teşvik etmektedir (<https://tuba.gov.tr/tr/haberler/akademiden-haberler/viyana-universitesinden-prof.-andreas-tietze-adina-turk-arastirmalari> 20.08.2024 tarihinde alınmıştır.).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, Türkolog Andreas Tietze'nin Türk edebiyatındaki rolünü anlamak, değerlendirmek ve belirli bir çerçeve içinde incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen özel amaçlar şunlardır:

- Tietze'nin edebi eserlere ve dönemlere olan yaklaşımını, metodolojisini ve tematik vurgularını anlamak adına Türk edebiyatı üzerine yazdığı makaleler, kitaplar ve diğer eserlerin bir analizinin yapılması,
- Tietze'nin Türk edebiyatındaki temsilinin, özellikle hangi dönemlere veya yazarlara odaklandığının incelenmesi,
- Tietze'nin Türk edebiyatındaki çalışmalarının türsel çeşitliliği ve bu çeşitliliğin edebi üretimdeki etkileri, hangi tür eserlere öncelik verdiği ve bu eserlerdeki tematik vurguların analiz edilmesi,
- Tietze'nin Türk edebiyatındaki yerini anlamak için diğer Türkologlar, yazarlar veya akademisyenlerle olan etkileşimleri ve iş birliklerinin değerlendirilmesi,
- Akademik çevrelerle ilişkilerinin, çalışmalarının şekillenmesinde nasıl bir rol oynadığının anlaşılması,
- Tietze'nin Türk edebiyatındaki yerinin daha geniş bir bağlamda anlaşılması için gerekli hususlarının ele alınması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma metodolojisi, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Merriam'a (2013) göre, nitel araştırmalarda verilerin analizi sonucunda elde edilen sonuçlar tam olarak okunur ve birbiriyle bağlantılı veya birbirini içeren öğelerden kategorilerin oluşturulması araştırma sonucunu sağlar. Bu bağlamda sanatın bireylerin ve toplumun çevresel davranışlarını nasıl şekillendirdiğini inceleyerek ekolojik olarak sürdürülebilir kalkınma ile bütünleştirmek için en uygun araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden doküman analizi kullanılmıştır (Creswell, 2013). Doküman incelemesi, incelenen konu ile ilgili olgu ve olaylara ilişkin verileri içeren yazılı dokümanları inceleyerek bilgi edinmeyi içerir. Doküman incelemesi, incelenen konu ile ilgili bilgileri içeren resim ve yazılı materyallerin en geniş açıdan incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Doküman analizinde, araştırma konusuna ait bilgi içeren materyallerin incelenmesi esastır. Doküman analizinde hem yazılı hem de resim, fotoğraf, grafik, şekil, tablo vb. görsel materyaller kullanılabilir.

Bulgular

1. Şiir, Müzik ve Andreas Tietze

Andreas Tietze, Osmanlı şiirinde gemici dili üzerine bir dizi makale kaleme almıştır. Bu makaleler, "XVI. asır Türk şiirinde gemici dili" başlığı altında yayımlanmıştır ve şu başlıklara sahiptir: "Âgehî kasidesi ve tahmisleri" (1951), "Nigârî, Kâtibî, Yefîm" (1953) ve "Âgehî kasidesine nazireler" (1955) (Köhbach, 2004b).

Talat Tekin, Karl Foy tarafından 1901'de dünyaya tanıtılan Gotik harflerle yazılmış iki Yunus Emre şiirini üzerine "Yunus Emre'nin Gotik Harfleriyle İki Manzumesi" adlı makalesini 1987 yılında Erdem dergisinde yayımlamıştı. Çalışmanın ardından Tietze (1991) ise tahribata uğramış pasajlarının pek çok filolog tarafından yeterince anlaşılamadığına ve eserin yoruma açık olduğuna dair görüşlerini içeren incelemelerini "Gotik Alfabesinde Basılmış Bir Türk Şiirinin Yeni bir Yorumu Hakkındaki Görüşler" başlıklı yazısında paylaşmıştır. İncelemesinde, eserin Latince çevirisinde metne sadık kalınmadığı, bu sebeple şiir üzerinde çalışma yürütenler ile fikir ayrılığına düştüğü kelimelerin açıklamasını yapmaktadır.

Andreas Tietze (1994)'nin Ermeni harfleriyle yazılmış Türkçe eserlere yönelik diğer bir çalışması, Antonio Caldara'nın (Viyana'da, 1736'da ölmüştür) "La morte d'Abel" oratoryosu için Pietro Metastasio'nun (Viyana'da, 1782'de ölmüştür) yazdığı libretto ile ilgilidir. Bu çalışmanın başlığı şu şekildedir: "Kain und Abel: die armeno-türkische Übersetzung eines Oratoriums von Metastasio" (Kabil ile Habil: Metastasio'nun bir oratoryosunun Ermeni harfli Türkçe çevirisi). Viyana'daki Mekitaristlerin büyük bir Ermeni harfli Türkçe eser koleksiyonuna sahip olduğunu belirtmek önemlidir. Andreas Tietze'nin çalışmaları, bu kütüphanedeki el yazmaları ve basılı eserler üzerinde odaklanarak Ermeni harfli Türkçe eserlerin dil bilimsel ve kültürel açıdan incelenmesine katkı sağlamıştır. Tietze'nin bu alandaki çalışmaları, Osmanlı İmparatorluğu'nun çokdilli ve çokkültürlü yapısının izlerini sürmekte ve bu eserlerin kültürel mirasa olan katkılarını vurgulamaktadır.

Andreas Tietze, Osmanlı şarkıları ve İbrani ilahileri üzerine yaptığı çalışmalarda, özellikle incipitlere odaklanarak Osmanlı ve İbrani edebiyatları arasındaki kültürel etkileşimi ele almıştır. Tietze'nin bu çalışmalarından biri 1991'de yayımladığı "Türkische Lieder in hebräischer Umschrift" adlı makalesidir. Bu makalede, İbrani transkripsiyonu ile Türkçe şarkıları inceleyerek Osmanlı müziği ve İbrani şiiri arasındaki bağlantıları araştırmıştır (Turan, 2014; Köhbach, 2004b).

1995 yılında Joseph Yahalom ile birlikte yazdığı "Ottoman Melodies, Hebrew Hymns: a 16th-century cross-cultural adventure" adlı kitap, Osmanlı melodileri ve İbrani ilahileri konusunda detaylı bir inceleme sunar. Bu kitap, Yahalom'un mistik İbrani şiiri ve Türk/Türkçe arka planıyla ilgili bilgileri içerirken, Tietze ise konuya Osmanlı şiiri ve güftesi açısından yaklaşmıştır. Kitap, 345 adet incipit ve onlarla ilgili yorumları içermektedir. Bu incipitler, Türkçe şarkılar ve İbrani ilahilerinin başlangıç dizelerini temsil etmektedir. Tietze ve Yahalom, her incipit için İbrani harfleriyle transkripsiyon, Latin harfleriyle transkripsiyon, varsayılan vezin, bestenin makamı, şairin kimliği ve gerekirse ek yorumlar gibi detaylı bilgiler sunmaktadır. Tietze'nin bu çalışmaları, Osmanlı ve İbrani kültürlerinin müzik ve şiir alanındaki etkileşimini anlamak, popüler incipitlerin çokluğu üzerinden kültürel bağlamı keşfetmek ve bu iki kültür arasındaki ilişkiyi sosyokültürel bir perspektiften değerlendirmek adına önemli bir kaynak teşkil etmektedir (Ambros, 2022, s. 21-22). Ayrıca, Türkçe türküler, şiirler ve ezgiler üzerine yaptığı çalışmalarla, Osmanlı edebiyatının farklı diller ve kültürlerle etkileşim içinde olduğunu

göstermiştir. Eski Anadolu Türkçesi şiiri ile Batı şiiri arasında detaylı bir karşılaştırma yaparak farklı kültürlerdeki edebî benzerlikleri belirleme ve tanımlamada kullanılması gereken ölçütleri ortaya koymuştur (Anetshofer, 2005, s. 315-316).

Andreas Tietze' nin "Yunus Emre and His Contemporaries" başlıklı İngilizce makalesi, Batı'da pek bilinmeyen Yunus Emre'yi, onunla benzerlikler taşıyan bir figür olan Todili Iacopone üzerinden inceler. Tietze, bu karşılaştırmalı çalışmasında, Yunus Emre'nin ilahilerini ve Todili Iacopone'nin laudelerini dil, üslup ve içerik açısından karşılaştırarak ilginç benzerliklere dikkat çeker. (Ambros, 2021, s. 15, Tietze, 1981)

2. Türk Dili ile Temas Hâlindeki Diller ve Andreas Tietze

Bugün, farklı Türk dilleri Batı Avrupa'dan Çin Denizi'ne kadar geniş bir alanda konuşulmaktadır. Bu diller birbirleriyle ilgili olsa da çeşitli faktörler onların daha büyük veya daha küçük ölçüde farklılaşmasına neden olsa da Türk dilleri arasındaki ilişki dikkat çekicidir.

Türk dilleri tarih boyunca iki yönde ilerlemiştir: Diğer dillerle olan sayısız ilişkisi ve kendine özgü karakteri (Johanson, 1988: 51-61). Türkçe konuşan topluluklar genellikle Doğu ile Batı, İran ile Slav dünyası, İslam ile Bizans sınırları arasında kültür taşıyıcıları olmuştur (Johanson, 2007, s. 25). Bu alanda İran, Moğol ve Slav dilleri ile yakın ilişkiler olmuş ve sonuç olarak birçok unsur hem Türk dillerinden diğer dillere hem de diğer dillerden Türk dillerine kopyalanmıştır.

2.1. Türkçe ve Farsça

Osmanlı Türk edebiyatı, başlangıcından 20. yüzyılın başlarına kadar klasik Fars edebiyatından güçlü bir şekilde etkilenmiştir. Farsça, Osmanlı eğitiminin ayrılmaz bir parçasıydı. Bu nedenle, Osmanlı Dönemi şiir ve yazılarında birçok kelime Farsçadan alınmıştır (Tietze ve Lazard, 1967, s. 125). Andreas Tietze, Türkçe ve İran dilleri arasındaki ilişkiyi çeşitli çalışmalarda ele almıştır. Modern Farsça kelimelerin Anadolu Türkçesine transferi üzerine yapılan ilk çalışmalardan biri, Tietze'nin "Persian Loanwords in Anatolian Turkish" başlıklı çalışmasıdır ve bu çalışmada Andreas Tietze, Anadolu Türkçesine transfer edilen 136 kelimeyi incelemektedir. Standart dilde temsil edilmeyen ancak Anadolu ağızlarında kullanılan Farsça ödünç kelimelere daha az dikkat edilmiştir.

Andreas Tietze, Türkçe ve İran dilleri arasındaki ilişkiyi ele alan çeşitli çalışmalara imza atmış bir dil bilimcidir. Bu çalışmalarını genellikle dil bilimi, filoloji ve kültürel etkileşim konularında odaklanmıştır. Tietze'nin Türkçe ve İran dilleri arasındaki ilişkiye dair önemli çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

- "Persian Loanwords in Anatolian Turkish" (Oriens, 1967): Tietze, Modern Farsçadan Türkçeye geçmiş kelimeleri inceleyerek Osmanlı dönemi Türk edebiyatının Fars edebiyatından ne kadar etkilendiğini kelime dizini ekleyerek göstermiştir.
- "Persische Ableitungssuffixe im Azerosmanischen" (1964): Bu çalışmada Tietze, Azerbaycan bölgesindeki Osmanlı dönemi Türkçesi ile Farsça arasındaki dil bilimsel etkileşimlere odaklanmıştır. Kopyalanan dil bilimsel unsurların nasıl şekillendiğini ve kullanıldığını incelemiştir.
- "Turkic and Iranian Lexical Contacts" (Turcologica, 1997): Bu çalışmada, Tietze, Türkçe ve İran dilleri arasındaki leksikal (sözcük dağarcığı) etkileşimlere odaklanarak bu iki dil ailesi arasındaki benzerliklere ve etkileşimlere ışık tutmuştur.

- "Die Abdal (Eynu) in Xinjiang" (1994): Tietze'nin Otto Landstatter ile ortak kitap çalışmasıdır. Çin'in Sincan bölgesinde yaşayan Eynular veya Abdallar üzerine bir çalışma yaparak, dil bilimsel ve kültürel bağlamda bu topluluğun Türk ve İran etkileşimini ele almıştır.

Tietze'nin bu çalışmaları, Türkçe ve İran dilleri arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenmesine ve bu iki dil ailesinin tarihsel etkileşimlerine dair önemli bilgiler sunmaktadır.

2.2. Türkçe ve Slavca

Oğuz soyundan gelen Osmanlıların Balkanlarda kurduğu yönetimin, altı yüzyıl boyunca farklı kültürel etkileri beraberinde getirdiği görülmektedir. Bu altı yüzyıllık hükmünün bir sonucu olarak, Türk ve Slav dilleri arasında bir ilişki oluşmuştur. Osmanlı Türkçesi ve onun devamı olarak görülebilecek modern Türkçede Slav unsurlarına baktığımızda bu etkileşimin izleri rahatlıkla görülmektedir (Tietze, 1957: 28).

Daha önce Miklosich tarafından toplanmış olan standart Osmanlı dilindeki Slav unsurları, Tietze tarafından "Slawische Lehnwörter in der türkischen Volkssprache" başlıklı 47 sayfalık uzun makalede Türk-Slav temasıyla ele alınmıştır. Tietze'nin 233 başlık üzerinde çalıştığı bu eser, birçok açıdan modern dil ilişkileri çalışmalarına benzemesi bakımından önceki çalışmalardan farklıdır. Tietze, Slav-Türk dil temaslarına tarihsel bir arka plan sunduktan sonra Slav kopyalarının Anadolu ağızlarında nasıl kullanıldığını incelemiştir. Burada ele alınan kopyalar, serbest morfeplerden oluşmaktadır. Bu çalışmada incelenen Slav unsurları ile Asya'daki Türk dillerinde bulunan Slav unsurları arasında genel bir fark görülmektedir. Bu unsurlar arasında eski ve yaygın kültürel kelimeler nispeten azdır. (Tietze, 1957, s. 1) Burada incelediği kelimelerden yalnızca "poğaç" kelimesini 15. yüzyıla dayandırabilmiştir. (Tietze, 1973, s. 221)

Anadolu ağızlarındaki Slav kopyalarının Türk Balkanlarındaki Slav dillerinden geldiği görülmektedir. Çalışmada kelimeler Slav etimonuna göre alfabetik sırayla düzenlenmiştir. Genellikle Rusça, Ukraynaca, Bulgarca, Sırp-Hırvatça ve Slovence formları bu sırayla verilmiş, diğer Slav unsurları ise istisnai durumlarda kullanılmıştır. Türk varyantlarının listesi iki nokta üstüne alınarak sunulmuştur. Kopyaların coğrafi bilgileri il il verilmiş; il adının ardındaki yıldız, kelimenin Balkan ülkelerinden gelen Türk göçmenlere veya mültecilere ait olduğunu belirtmektedir (Tietze, 1957, s. 32).

Slav dilleri ile ilgili bir diğer çalışması "becene" kelimesinin kökeni üzerine çalıştığı "Ein Slavisches Lehnwort In Den Früh-Osmanischen Chroniken" adlı makalesidir. Örnekleri için Tarama Sözlüğü'nden yararlanan Tietze, kelimenin 1521 Belgrad seferi günlüğünde de geçtiğini dile getirir. (Tietze, 1973)

2.3. Türkçe ve Yunanca

Tipolojik olarak çok farklı diller olan Türkçe ile Yunanca arasındaki doğrudan temas, Oğuz boylarının Anadolu'ya gelişiyle başlamış ve yüzyıllar boyunca devam etmiştir. Diller arasındaki daha önceki çok sınırlı temasları bir kenara bırakılırsa Türkçe ve Yunanca arasındaki temasın 11. yüzyıldan 1922'ye kadar devam ettiği söylenebilir. Yüzyıllardır süregelen şehirlerde, köylerde, limanlarda, ticaret hayatında ve öğrenimde yakın temas, birçok dil ögesinin bu diller arasında kopyalanmasına neden olmuştur.

Yunancadan alınan Türkçe üzerine en önemli çalışmalar Miklosich, Meyer ve Rouzevalle'a aittir. Bu eserlerdeki Türk unsurlarının varlığı büyük ölçüde Türklerin Balkanlar üzerindeki egemenliğine bağlıdır. Türkçedeki Yunanca unsurlar genellikle Miklosich, Gustav Meyer, Krumbacher ve Tzitzilis'in eserlerinde araştırılmıştır. Tietze'nin bu konudaki en önemli çalışması 1954 yılında

yayımlanan "Griechische Lehnwörter im anatolischen Türkisch" adlı makalesidir. Tietze, bu çalışmasında özellikle Gustav Meyer'in 60 yıl önce yayımlanan ve Yunanca ödünç kelimelerle ilgili yaptığı araştırmanın eksik yanlarına dikkat çekiyor. Bu eksikliğin, çoğunlukla İstanbul'da duyulan dil üzerinde yoğunlaşılmasından ve Anadolu'nun kırsal bölgelerindeki kelimelerin yeterince ele alınmamasından kaynaklandığını öne sürmektedir. Çalışmasını tarama sözlüğü temelinde oluşturan Tietze, diğer araştırmaların halk arasında hala yabancı olan kelimeleri tercihlerinden farklı olarak halk tarafından benimsenmiş yabancı kelimeleri kullanmıştır. Çalışma denizcilik ve balıkçılığa dair kelimelerden özellikle arındırılmıştır. Tietze'nin çalışmasında Yunanca etimonuna göre sıralamıştır 300'den fazla kelimeyi ele alınmış olup bu kelimelerin sayısının Kukkidis ve Tzitzilis'in çalışmalarından daha az olduğu görülmektedir. Tietze, listesinin eksiksiz olmadığını iddia etmemektedir (Tietze, 1954, s. 207).

Tietze'nin çalışmasına göre, Yunancadan Türkçeye kopyalanan kelimelerin çoğunluğu isimlerdir. Farklı bölgelerdeki diller arasındaki temasın benzer sonuçları olduğu görülmektedir (Johanson, 1998). Bu, isimlerin bir dilde diğerine nispeten kolaylıkla kopyalandığını göstermektedir (Johanson 2007, 49-50). Bir kelimenin kaynak dilinden alıcı dile geçerken değişeceği kaçınılmazdır. Yunanca bir çoğulun Türkçeye kopyalandığında tekil olarak yorumlandığı örnekler vardır (Tietze, 1954, s. 245).

Tietze, Yunanca kökenli bu kelimelerin daha çok tarım, ev eşyaları, mutfak gereçleri, hayvancılık gibi gündelik yaşamla ilgili alanlarda yoğunlaştığına, hayvancılık terimlerinin az olduğu ve akrabalık ilişkileriyle ilgili kelimelerin hiç bulunmadığına dikkat çeker.

Ülkedeki neredeyse tüm bölgelerde kullanılan Yunanca kopyalar bulunmaktadır. Örneğin, fitrek (Isparta) "tohum ve panaz" (Bursa) "fener, lamba" Yunancadan kopyalanmış kelimelerdir. Türkiye'nin güneydoğusunda, diğer bölgelerde yaygın olarak görülen malzemedan nispeten az görülmektedir. Buna göre, ülke genelinde ve özellikle Yunanların hiç yaşamadığı doğu illerinde tespit edilen kopyaların, daha eski bir dil ilişkileri sınıfına ait olduğu varsayılabılır. Bu katman, Osmanlı öncesi dönemlere aittir. Tietze burada, Türk dilinin en eski belgelerinden biri olan 1303 tarihli Codex Cumanicus'ta tespit edilen Yunancadan kopyalanan chiras, mangdanus ve vsculi kelime örneklerini vermektedir (Tietze, 1954, s. 250).

Tietze, kopyalanan kelimelerdeki değişiklikleri inceleyerek Yunancadan Türkçeye kopyalanan kelimelerin kaynağını standart Yunanca olarak göstermenin yanlış olduğunu vurgular. Bu nedenle, kopyalanan kelimeleri incelediğimizde, aynı bölgede konuşulan Yunanca lehçesinin temel alınması gerekir. Kelimelerde gerçekleşen en önemli değişikliklerin çoğu -ses değişiklikleri, ses kırpma, metatez vb.- ilgili Yunanca lehçesindeki ortaya çıkışlarına geri götürülebilir. Bu yaklaşım, modern ilişki dil bilimi çalışmaları için doğru kabul edilmektedir.

2.4. Türkçe ve Arapça

Türklerin onuncu yüzyılda İslam'ı kabul etmeleri, Arapçadan birçok kelimenin kopyalanma yolunu açmıştır. İslam'a geçişten sonraki ilk Türkçe eserler olan Kutadgu Bilig ve Atebetü'l Hakayık gibi eserlerdeki Arapça kelimeler bunun açık bir göstergesidir. Selçuklu Dönemi'nde, devlet işleri ve bürokrasi genellikle Farsça olarak yürütülmüş, din ve bilim alanlarında ise Arapça kullanılmıştır. Yine, Osmanlı medreselerinde Arapça, din ve bilim dil olarak kullanılmıştır. Bu okullarda Arapça eğitimi alanlarda öğrenilen Arapça kelimeler sadece bilim kitaplarında kalmamış, Türkçeye girmiş ve günlük konuşmada kullanılmıştır. Bu şekilde, Arapça kelimelerin Türkçeye geçişinin orijinal kaynağı, okul eğitimi sürecinde kopyalanmadır (Akar, 2010, s. 10-13).

İslam ile ilgili olarak Türkçeye kopyalanan ilk Arapça kelimeler dini konularla ilgilidir. Ayrıca, birçok öğrenim dalıyla ilgili kelimeler sıkça Türkçeye kopyalanmış ve Osmanlı Türkçesinde kullanılmıştır. Matematik, tıp ve astronomi gibi birçok alandan gelen kelimeler, bilim sınırlarını aşarak yaygın kullanıma geçmiştir.

Andreas Tietze de Türk-Arap dil temasına katkıda bulunmuştur. "Direkte Arabische Entlehnungen im Anatolischen Türkisch" adlı makalesinde 216 fiil birimi ele alınmıştır. Tietze'nin daha önceki çalışmalarının prensipleri (Tietze, 1958) burada da geçerlidir.

Andreas Tietze, Arapça kelimelerin Türkçeye Farsça gibi diğer diller aracılığıyla geçtiği durumları dikkate almamaktadır. İncelemeye başlamadan önce, Arapçanın Türkçeye kopyalanmasının dört ana kaynağını belirtmiştir:

- En eski katman, Pers kültürü aracılığıyla Arapça ve Türkçe arasındaki ilişkilerin bir sonucudur. Perslerin Türkler üzerindeki erken etkisi, Farsçada kullanılan bazı Arapça öğelerin Türkçeye aktarılmasına neden olmuştur.
- Arap kültürü, özellikle dini yaşam ve düşünce alanlarında, Türkleri ilk ve doğrudan etkilemiştir. Bu bağlamda birçok kelime Arapçadan Türkçeye kopyalanmıştır.
- Osmanlı İmparatorluğu'nun Arapça konuşulan ülkeler üzerindeki yayılması, dil temaslarının artmasına yol açmıştır.
- Türklerin yerleştiği Anadolu bölgeleri ile Arap nüfusunun yoğun olduğu sınır bölgeleri arasındaki ortak alanlar, kültürel ve dini etkileşimi derinleştirmiştir.

2.5. Türkçe ve Diğer Diller

Andreas Tietze, yukarıda bahsedilenlerden farklı olarak Türkçenin Ermenice, Kürtçe, Lazca, Gürcüce, Fransızca ve İngilizce gibi dillerle de temas kurduğunu belirtmiştir. "Die formalen Veränderungen an neueren europäischen Lehnwörtern im Türkischen" başlıklı bir çalışmada, Tietze Türkçeye Avrupa dillerinden kopyalanan öğelere odaklanmıştır. Bu çalışma, Avrupa dillerinden kopyalanan kelimelerin biçimdeki değişikliklerini göstermeyi amaçlamaktadır. Tietze, yabancı kelimelerin asimilasyon sürecindeki aşamaları göstermek için çeşitli karakteristik örnekler kullanmıştır. Türk ses sistemiyle uyum sağlamak için, kopyalar bazen ilgi çekme, düşürme veya ünlü ve ünsüzlerde değişiklik gibi asimilasyon süreçlerine tâbi olmaktadır. Tüm değişiklikleri sistemli bir şekilde gösterdikten sonra Tietze, artis "Schauspieler(in)", von franz. artiste (Tietze, 1952: 251); balo "Ball (Tanzfest) ", von ital. ballo (Tietze, 1952: 251); çimendifer "Eisenbahn", von franz. chemin de fer (Tietze, 1952: 253); erzaç "Surrogat, Ersatz", von deutsch Ersatz (Tietze 1952, s. 254); Taymis "Themse", von engl. Thames (Tietze, 1952, s. 265) örnekleri listeleyerek çalışmasını tamamlamıştır:

Ayrıca, Tietze'nin Kahane (1958) ile gerçekleştirdiği "Lingua Franca in the Levant" başlıklı 752 sayfalık ansiklopedik tarihsel sözlüğü, denizcilik terimlerini ele almaktadır. Türkler, 13. yüzyılda Alanya, Antalya ve Sinop'u fethettikleri zaman denizi ilk defa görmüşlerdir. Denizciliğe dair çok fazla terimi bulunmayan Osmanlı Türkçesine İtalyan ve Ceneviz tüccarları ile ilişki kurulması ve birçok Venedik ve İtalyan teriminin günlük dilde benimsenmesiyle giriş gerçekleşmiştir.

Çalışma, Osmanlı'nın denizcilik faaliyetine başladığı 13. ve 15. yüzyıldan 18. yüzyıla kadar olan terimlerle sınırlandırılmıştır. İtalyanca (723) ve Yunanca (155) kökenli terimlerin bir araya getirilmesiyle döneminin en kapsamlı ve güncel listesi hazırlanmıştır. Terimlerin; etimolojik köken, bulunduğu bölgedeki tarihsel geçmişi, Türkçedeki varyant ve yazımları ile ek notları içeren dört boyut üzerinden dilsel ve tarihsel açıklamaları yapılmıştır. (Robinson, 1962). Eserin bir eleştirisini kaleme alan Messing

(1961), bazı kelimelerin açıklamalarını yeterli bulmamakla birlikte çalışmanın bütün olarak alan için bir maden olduğunu ifade etmiştir.

3. Andreas Tietze ve Eynuca

Çin'in Sincan Uygur Özerk Bölgesi'nde dağınık bir şekilde yaşayan Eynular veya Abdallar, komşuları Uygurlardan farklı bir hayat tarzı ve sosyal statüye sahip olmalarının yanı sıra konuştukları Farsça benzeri özel bir lehçe ile Türk dili haritası içinde dikkat çekici bir konuma sahiptir (Memtimin, 2020, s. 198).

Ladstätter ve Tietze'nin (1994) çalışması ile Eynuca araştırmalarında önemli gelişmeler kaydedilmiş olup dil bilgisi çalışmalarına ek olarak antropolojik ve tarihsel verileri içermektedir. Eynuların kökeniyle ilgili araştırmalar, Eynu dilinin derlenmesiyle birlikte yapılmıştır. Ancak Eynuların ve konuştukları özel lehçenin kökeniyle ilgili bazı soru işaretleri hâlâ bulunmaktadır. Bu soru işaretlerini çözmek ve genel olarak Eynu dilini belgelemek amacıyla Ladstätter ve Tietze (L&T)'nin, 1983 ve 1986 yıllarında iki alan araştırması gerçekleştirmiştir. Bu araştırmaların sonuçları 1994 yılında bir kitap hâlinde yayımlanmıştır.

L&T'nin çalışması, yeni veriler sunmanın yanı sıra mevcut malzemenin değerlendirilmesine odaklanmıştır. Ayrıca, Eynu araştırmalarının alışlageldik köken sorununu ele alan, sosyokültürel, antropolojik ve Eynuların kendi gelenekleri ile ilgili anlatıları içeren bir bölüm sunarak alan yazınının oldukça dağınık ve farklı dillerde yazılmış olması nedeniyle literatürü bütünsel bir şekilde değerlendiren ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır (Ladstätter ve Tietze, 1994).

Eynuların sosyal konumları, yoksullukları ve gelişmemiş tarımla uğraşmaları gibi konular, daha önce Grenard tarafından vurgulanmıştır. Bu bağlamda, Eynular, Avrupa'da yaşayan Çingenelelere veya Orta Asya'da yaşayan ve Çingenelerin bir kolu olduğu düşünülen Lulilere benzetilmiştir. Ancak L&T'nin antropolojik gözlemleri, önceki çalışmalardan alıntılanan Mannerheim'in verileriyle sınırlıdır ve Eynuların kökeniyle ilgili kesin veriler sağlamaktan uzaktır.

Eynuların kendi kökenleriyle ilgili görüşleri ve Uygurların Eynularla ilgili anlatıları arasında çelişkiler bulunmaktadır. Bir görüşe göre, Eynular Hz. Hüseyin'in yanında savaşan ve Şiilerin torunlarıdır. Diğer görüş ise Eynuların Hz. Hüseyin'in katilleri olduğu ve bu nedenle lanetlendikleri inancını taşımaktadır. Bu sosyolojik açıdan önemli olan sözlü anlatılar, Eynuların kendilerini komşularından farklı bir şekilde konumlandırma isteklerini ve komşularının onlara bakış açısını yansıtmakta ancak kökenleri konusunda kesin bir bilgi sağlamamaktadır. Bu nedenle, LT'nin dil verileriyle Eynuların kökeniyle ilgili çözüm arayışı, sözlükteki etimoloji bölümüne odaklanmıştır.

"Dilin Genel Görünümü" başlıklı bölümde, LT (1994: 57-85), Eynu dilinin sözvarlığındaki daha önce belirlenememiş sözcüklerin etimolojileriyle ilgilenir. Bu, Eynu araştırmalarının temel sorularını çözmeye açısından önemli bir adımdır. Bu bölümde, LT, kendi alan araştırmaları sırasında derledikleri sözcüklerin yanı sıra daha önce üzerinde çalışılmış sözcüklere yeni öneriler sunar.

Eynuların kökeniyle ilgili olarak, LT çeşitli olasılıkları değerlendirmiştir. İlk olarak, Eynucanın Uygurcanın bir varyantı olabileceği düşünülmüştür. Bu fikir, Eynucanın Uygurca ile benzer dil bilimsel özelliklere sahip olması ve sözvarlığının büyük bir kısmının Uygurca sözcüklerden oluşmasıyla desteklenmiştir. Ancak, Eynucanın özel sözvarlığını oluşturan ve birçoğu İrani dillerle açıklanabilen sözcüklerin bulunması, bu dilin gizli bir Uygurca varyantı olabileceği tezini zayıflatmaktadır. L&T, gizli varyantlarda gizlenen sözcüklerin özel bir motivasyonla saklandığını belirtirken, Eynucadaki Uygurca dışı sözcükler için bu durumun geçerli olmadığını ifade etmektedir.

Eynucanın söz varlığında Uygurcadan alınmayan ve diğer Türk dillerine ait sözcükler de bulunmaktadır ancak bunlar L&T'ye göre köken sorusuna kesin cevap vermekten uzaktır. Bu sözcüklerin Farsça kökenli olabileceği ve bu yolla Eynucaya geçmiş olabileceği öne sürülmüştür.

L&T'nin en yakın olduğu görüş ise, Eynucanın İrani bir kökene sahip olduğu düşüncesidir. Eynucanın özel sözcük varlığının büyük bir kısmını oluşturan İrani kökenli sözcükler, çoğunlukla Yeni Farsça ile açıklanabilmektedir. Bu durum, Eynuların İran'ın merkezindeki anavatanlarından dinî veya siyasi zorluklar nedeniyle göç eden bir topluluk olduğu görüşünü desteklemektedir. Eğer İrani tezi kabul edilirse Eynucanın doğrudan Yeni Farsça ile ilişkili olduğunu düşünmek daha makul görülmektedir. Eynucadaki organ adları, sayılar, vücut bölümleri, akrabalık terimleri, ev aletleri gibi temel sözcük varlığına ait sözcüklerin çoğu Yeni Farsça kökenlidir. Ancak, L&T'ye göre, Uygurca ile karşılaştırıldığında bu sözcüklerin biçim ve anlam açısından farklı olduğu belirtilmiştir. Eynucadaki diğer İrani dillerle açıklanabilen sözcüklerin ise Eynuların göçleri sırasında karşılaştıkları Taciklerden kopyalanmış olabileceği düşünülmüştür. Bu argümanlar, Eynucanın kökeniyle ilgili L&T'nin görüşünün en yakın olduğu görüşü desteklemektedir (Ladstätter ve Tietze, 1994).

4. Etimoloji ve Andreas Tietze

Andreas Tietze'nin etimolojik çalışmaları, Türkoloji alanında önemli bir katkı sağlamıştır. Etimoloji, kelime kökenleri ve dil bilimsel olarak kelimelerin tarihî gelişimiyle ilgilenen bir alan olarak Tietze'nin araştırmaları, Türk dillerindeki kelime dağarcığının kökenini ve evrimini anlamak amacı taşımaktadır (Demir, 2009).

Tietze'nin etimolojik çalışmaları genellikle Türkçe kelimelerin kökenini, diğer Türk dilleriyle olan ilişkilerini ve dil ailesi içindeki konumlarını incelemiştir. Bu çalışmalar, Türk dillerinin tarihî gelişimi ve ayrıca diğer dil aileleriyle olan etkileşimleri hakkında bilgi sağlamıştır.

Etimolojik çalışmalarındaki derinlemesine analizleri, kelime dağarcığının evrimini ve Türk dilleri arasındaki benzerlikleri veya farkları anlamak isteyen dil bilimcilere ve araştırmacılara önemli referanslar sunmaktadır. Bu sayede, dilin tarihî kökenleri ve evrimiyle ilgili daha geniş bir perspektif elde edilmesine katkı sağlamıştır.

4.1. Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati (TETTL)

Tietze'nin Türkçenin 700 senelik tarihini kapsayan bu çalışması kapsamlı ve eşsiz bir eserdir. 1930'lardan itibaren biriktirdiği sözlük malzemesine dayanan "Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati, ilk cildi (A-E) Tietze hayatta iken (2002) 763 sayfa olarak Avusturya Bilimler Akademisi'nce Simurg Yayınevi tarafından basılmıştır. Hazırlıklarını yürüttüğü ancak ömrünün vefa etmediği ikinci cilt ise ölümünden altı yıl sonra öğrencileri tarafından tamamlanarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından yayımlanabilmiştir. 2015'de not ve fişlerin hakları Tietze'nin ailesi tarafından TÜBA'ya devredilmiştir ve çalışmaların kitaplaştırılması üzerine bir proje başlatılmıştır. İlk dört cildin (2016) yürütücülüğünü Prof. Dr. Semih Tezcan yapmış ve ciltleri bölmüştür (A-B, C-E, F-J, K-L). Vefatı ile birlikte kalan ciltlerin çalışmalarını Prof. Dr. Emine Yılmaz ile Prof. Dr. Nurettin Demir birlikte yürütmüştür. 2018'de beşinci (M-N) ve altıncı (O-R) cilt; 2019'da yedinci (S-Ş), sekizinci (T-V) ve dokuzuncu (Y-Z) cilt yayımlanmıştır. Onuncu cilt ise dizinden oluşmakta olup 2020'de yayımlanmıştır. 2021 de ise yeniden gözden geçirilmiş baskıda 8 cilt olarak okuyucusuna sunulmuştur (Tietze, 2023, s. 13-14).

TETTL'de Tietze Türkçenin söz varlığını belirlemeye yönelik, genel sözlüklere girmemiş olan ve yapısı ile anlamı açıklanmayı gerektiren kelimeleri bir araya getirme amacındadır. Bine yakın yazar ve araştırmacının iki bine yakın eserinden faydalandığı çalışmada madde başlarına dair bilgi

vermenin zorluğu ile karşılaşmıştır. Bunun sebebi ise 6. ciltten itibaren yazılı metin bulunmamasından kaynaklı olarak sadece fişler üzerinden çalışmaların yürütülmesi ve fişlerdeki madde başı ve alt maddelerin net olarak belli olmamasıdır. (Yılmaz vd. 2020)

Bu veriler arasında, genellikle standart sözlüklerde dikkate alınmayan ağız malzemesi önemli bir yer tutar. İlk toplu baskıda 7004 madde AD. [Anadolu diyalektleri] ve 265 madde ise RD. [Rumeli diyalektleri] kısaltmasıyla işaretlenmiştir. TETTL; sözlük maddesi, tanım, etimoloji ve tanımlama olmak üzere dört temel bileşeni içerir. Ağız malzemesi, sözlük maddelerinin belirlenmesi ve tanımlanması, ağız derlemelerinden alınan madde başı, tanım ve tanımlama, alıntılarla ilgili çalışmalardan elde edilen etimoloji, edebî metinlerden alınan tanıklamalar gibi çeşitli kaynaklardan derlenen bu bilgiler TETTL'nin içeriğini oluşturur.

5. Çeviri ve Tietze

Andreas Tietze, Almanca olarak basılmış eserlerin çeviri yolu ile Türkçeye kazandırılmasında önemli bir rol oynamıştır. Özellikle Behçet Necatigil ile birlikte adının yer aldığı iki çeviri kitap mevcuttur. (Tietze, 2023, s. 45) Bunlardan ilki Nazi rejimine karşı aktif bir şekilde çalışan Thomas Mann'ın "Der Tod In Venedig" adlı Alman dilinde yazılmış 1929 Nobel Edebiyat Ödülü kazanan eseridir. İlk basımı 2007 yapılan eser "Venedik'te Ölüm" ismi ile tercüme edilmiştir (Necatigil, 2020). Bir diğeri çeviri eser ise Rainer Maria Rilke'nin 1910 yılında roman türündeki tek eseri olan "Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge" isimli kitabıdır. Paris'teki hayatından sıkılan 28 yaşındaki Malte'nin tavırlarının Rilke ile örtüşmesi sebebiyle otobiyografik bir çalışma olarak da değerlendirilen kitap, "Malte Laurids Brigge'nin Notları" adıyla çevrilen kitap Dünya Edebiyatında Alman Klasikleri olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1948'de basılmıştır (Soylu, 2012, s. 26).

Sonuç

Andreas Tietze, Türk kültür coğrafyasına etkileri ve ortaya koyduğu çalışmalarla dikkate değer bir isim olmuştur. Güner (2010), "Andreas Tietze, Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati (Cilt 2, F-J, Wien 2009)'na Katkılar" adlı çalışmasında, Tietze'nin eserinin ön sözünde incelediği bazı kelimelerin kökenini tespit edemediğini belirtmesinden hareketle sözlüğü baştan sona okuyarak Tietze'nin kökeni konusunda tereddüt yaşadığı bazı kelimeler hakkında görüşlerini ortaya koymuştur. Yılmaz (2022), "Andreas Tietze'nin Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati Işığında Yunus Emre'nin Söz Varlığı Üzerine Notlar" adlı çalışmasında Andreas Tietze'nin 2020'de yayımlanmış olan Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati'nin tanıklığıyla bazı sorunlara ışık tutmaya çalışmıştır.

Andreas Tietze'nin Türk edebiyatındaki katkıları, Türkoloji alanında önemli bir isim olarak öne çıkmasını sağlamıştır. Tietze'nin Türk edebiyatındaki yeri hem dil bilimi hem de kültür tarihine yaptığı önemli çalışmalarla şekillenmiştir. Bu alandaki etkileyici kariyeri ve derinlemesine analizleri, Türk edebiyatının anlaşılmasına ve değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.

Tietze'nin Türk edebiyatındaki önemi, özellikle sözlük çalışmalarıyla öne çıkmaktadır. Türkçe Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati (TETTL) gibi kapsamlı sözlük projeleri, dil bilimciler, kültür tarihçileri ve edebiyat araştırmacıları için temel bir başvuru kaynağı olmuştur. Bu sözlükler, Türk dilinin tarihî ve çağdaş sözcük dağarcığını derinlemesine inceleyerek, dilin evrimi ve kültürel bağlamdaki değişimleri anlamamıza olanak tanımaktadır.

Tietze'nin Türk edebiyatına katkıları sadece dil bilimsel çalışmalarla sınırlı kalmamıştır. Aynı zamanda, Türk kültürüne dair geniş bir perspektif sunan eserleriyle de tanınmaktadır. Tietze'nin eserleri, dilin ötesinde kültür, gelenek ve toplumsal yapıya dair derinlemesine bir anlayışı ortaya

koymaktadır. Bu, Türk edebiyatının geniş bir bağlamda değerlendirilmesine olanak sağlayarak, öğrenciler, araştırmacılar ve meraklılar için zengin bir kaynak oluşturmuştur.

Tietze'nin Türk edebiyatındaki yeri, aynı zamanda öğrenci yetiştirme ve akademik yönetim alanında da belirgindir. Türkoloji alanında birçok öğrenci yetiştirmiş, onlara rehberlik etmiş ve alanın gelişimine katkı sağlamıştır. Bu, onun sadece bireysel katkılarıyla değil, aynı zamanda yetiştirdiği öğrenciler aracılığıyla da Türk edebiyatının geleceğine etki etmesini sağlamıştır.

Ayrıca, Tietze'nin Türk edebiyatındaki etkisi, disiplinler arası çalışmalar yaparak edebiyatı dilbilim, antropoloji ve tarih gibi farklı alanlarla entegre etmesinden kaynaklanmaktadır. Bu, Türk edebiyatının sadece edebî bir olgu olarak değil aynı zamanda dil, kültür ve tarihle iç içe geçmiş bir fenomen olarak ele alınmasına katkıda bulunmuştur.

Sonuç olarak, Andreas Tietze'nin Türk edebiyatındaki yeri büyük bir öneme sahiptir. Dil bilimsel çalışmaları, sözlük projeleri ve kültürel analizleri, Türk edebiyatının derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunmuş ve bu alandaki araştırmalara yeni bir boyut kazandırmıştır. Tietze'nin akademik liderliği ve öğrenci yetiştirme konusundaki başarıları, Türkoloji alanındaki gelişimde etkili bir rol oynamış ve onu Türk edebiyatının önde gelen figürlerinden biri yapmıştır. Onun Türkoloji alanındaki liderliği ve akademik katkıları, Türk edebiyatının derinlemesine anlaşılmasına, uluslararası düzeyde tanıtılmasına ve gelecek nesillerin eğitimine önemli bir katkı sağlamıştır.

Andreas Tietze'nin Türk edebiyatına katkıları ve Türkoloji alanında önemli bir isim olarak öne çıkması onun çok yönlü olarak araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Kaynakça

- Akar, A. (2010). Türkçe - Arapça arasındaki sözcük ilişkileri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 8, 9-16.
- Ambros, E. G. (2021). On dokuzuncu yüzyıl öncesi Osmanlı edebiyatı: ana akımlar ve eğilimler. *Kün: Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 5-23. <https://doi.org/10.54281/kundergisi.11>
- Ambros, E. G. (2022). Andreas Tietze'nin Osmanlı şiiri araştırmalarına katkısı üzerine düşünceler ve ek notlar. E. Yılmaz, N. Demir, E. Çetinkaya (Ed.), *Andreas Tietze ve Avusturya Türkolojisi* içinde (s. 19-31). Neue Welt Verlag.
- Anetshofer, H. (2005). Long live ottoman studies: Andreas Tietze'yi (1914-2003) hatırlarken. *Journal of Turkish Studies/Türklük Bilgisi Araştırmaları*, 30(1), 315-350.
- Anetshofer, H. (2012). Tietze, Andreas. *İslam Ansiklopedisi*, 41, 147-148.
- Başgöz, İ. (2018). *Gemerek nire, bloomington nire, hayat hikayem*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Bliese, L. F. (1970). The lexicon-a key to culture; with illustrations from afar word lists. *Journal of Ethiopian Studies*, 8(2), 1-19.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.
- Demir, N. (2009). Edebi metinlerde ağız kullanımı hakkında bir ön çalışma. *Turcological Letters to Bernt Brendemoen*. Novus Forlag. (s. 97-108).
- Devellioğlu, F. (1996). *Osmanlıca Türkçe ansiklopedik lûgat*. Aydın Kitabevi.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye üniversite tarihi 4 İstanbul Üniversitesi (1933-1946)*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Eren, H. (2004). Yitirdiklerimiz: Andreas Tietze (1914-2003) *TDL*, LXXXVII(626), 169-174.
- Faroqhi, S. (2004). In memoriam Andreas Tietze (1914-2003). *Turcica*, 36, 5-12.
- Foy, K. (1901). Die ältesten osmanischen transscriptionstexte in gothischen lettern. Zugleich ein Beitrag zur altosmanischen Litteratur. *Mittheilungen de Seminars für Orientalische Sprachen (Westasiatische Studien)*, 4, 230-277.
- Gökdağ, B. A. (2017). Andreas Tietze. *Bizim Külliye*, 72, 20-23.
- Griswold, W. J. (2004). Andreas Tietze (1914-2003). *Orta Doğu Çalışmaları Derneği Bülteni*. 38(1), 142-144. doi:10.1017/S0026318400046885.
- Güner, G. (2003). *Türk dilinde ünsüz değişimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Güner, G. (2006). Türkiye’de kelime etimolojisi üzerine yayımlanan makalelere dair bir bibliyografya denemesi. *Journal of Turkish Studies-Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30(2), 77-93.
- Güner, G. (2010). Andreas Tietze, tarihi ve etimolojik Türkiye Türkçesi lûgatı (Cilt 2, F-J, Wien 2009)’na Katkılar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 58(1), 199-211.
- Hazai, G. (2004). Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Andreas Tietze. *Günce TÜBA Bülteni*, 29. <http://www.tuba.gov.tr/upload/files/T%C3%9CBA%20.pdf>.
- Johanson, L. (1988). Grenzen der Turcia. Verbindendes und Trennendes in der Entwicklung der Türkvolker. U. Ehrensward (Ed.), *Turcica et Orientalia. Studies in honour of Gunnar Jarring on his eightieth birthday 12th October 1987* içinde. Swedish Research Institute in Istanbul, 51-61.
- Johanson, L. (1998). Code-copying in Irano-Turkic. *Language Sciences*, 20(3), 325-337.
- Johanson, L. (2007). Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler. (Structural Factors in Turkish Language Interactions). N. Demir (Çev.), TDK Yayınları.
- Kadioğlu, S. & Şahinbaş Erginöz, G. (2017). Prof. Dr. Andreas Tietze. *Belgelerle İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde mülteci bilim adamları* içinde (s. 325-348). İstanbul Üniversitesi Yayını.
- Kahane, H. R., Kahane, R. & Tietze, A. (1958). *The Lingua Franca in the Levant: Turkish nautical terms of Italian and Greek origin*. University of Illinois Press.
- Köhbach, M. (2004a). In memoriam Andreas Tietze (1914-2003), *WZKM*, 94, 9-23.
- Köhbach, M. (2004b). Schriftenverzeichnis Andreas Tietze (1985-2002), *WZKM*, 94, 25-29.
- Ladstätter, O. & Tietze, A. (1994). *Die Abdal (Äynu) in Xinjiang*. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Memtimin, A. (2020). The Eynu in Xinjiang. *Turkic Languages*, 24(2), 198-214.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Turan, S. (Çev.), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Messing, G. M. (1961). Review of the lingua Franca in the Levant: Turkish nautical terms of Italian and Greek origin, by H. Kahane, R. Kahane, & A. Tietze. *Speculum*, 36/2, 340-41.
- Necatigil, B. (2020). *Venedikte ölüm*. Can Yayınları.
- Necatigil, B. (2022). Andreas Tietze^yle mektuplaşmalar (1944-1976). *Tercümemi nasıl buldunuz? Otto Spies, Andreas Tietze, Annemarie Schimmel ve H. Wilfrid Brands’la mektuplaşmalar* içinde (s. 37-66). Yapı Kredi Yayınları.

- Ortaylı, İ. (2023). Andreas Tietze türkolojinin kaybı. *Defterimden portreler içinde* (s. 209-210). Kronik Kitap.
- Ölmez, M. (2004). Türkçenin yorulmaz araştırmacısı Andreas Tietze'nin ardından. *Toplumsal Tarih*, XX(122), 50-53.
- Özgür, M. C. (2017). Bir ömür Türkoloji... Prof. Dr. Semih Tezcan anısına. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 57(57), 283-293. Doi: 10.26561/iutded.370926
- Stewart Robinson, J. (1962). Review of the lingua Franca in the Levant: Turkish nautical terms of Italian and Greek origin, by H. Kahane, R. Kahane, & A. Tietze. *Journal of Near Eastern Studies*, 21(1), 58-60.
- Saniyan, A. K. & Tietze, A. (1981). *Eremya Chelebi Kömürjian's Armeno-Turkish poem "The Jewish bride"*. Harrassowitz Verlag.
- Soylu, Ü. (2012). *Cahit Zarifoğlu üzerinde Reiner Maria Rilke etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Tekin, T. (1987). Yunus Emre'nin gotik harfleriyle iki manzumesi. *Erdem*, 3(8), 367-392.
- Tietze, A. (1952). Die formalen Veränderungen an neueren europäischen Lehnwörtern im Türkischen. *Oriens*, 5(2), 230-268.
- Tietze, A. (1955a). Griechische Lehnwörter im anatolischen Türkisch. *Oriens*, 8(2), 204-257.
- Tietze, A. (1955b). XVI. asır Türk şiirinde gemici dili: Âgehî kasidesine nazireler. 60. doğum yılı münasebetiyle Zeki Velidi Togan'a armağan: *symbolae in honorem Z. V. Togan içinde*. Maarif Basımevi. 451-467.
- Tietze, A. (1957). Slavische Lehnwörter in der türkischen Volkssprache. *Oriens*, 10(1), 1-47.
- Tietze, A. (1958). *Direkte arabische Entlehnungen im anatolischen Türkisch*. Mélanges Jean Deny. J. Eckmann, A. S. Levend, ve M. Mansuroğlu (Ed.), Türk Tarih Kurumu Yayınları. 255-333.
- Tietze, A. (1964). Persische Ableitungssuffixe im Azerosmanischen. *WZKM*, 59(60), 154-200.
- Tietze, A. & Lazard, G. (1967). Persian loanwords in Anatolian Turkish. *Oriens*, 20, 125-168. <https://doi.org/10.2307/1580400>
- Tietze, A. (1973). Ein Slavisches lehnwort in den früh-osmanischen chroniken. *WZKM*, 65-66, 219-222.
- Tietze, A. (1981). *Yunus Emre and his contemporaries*. T. S. Halman (Ed.), *Yunus Emre and his mystical poetry*. (Indiana University Turkish studies 2.) Indiana University Press. 87-110.
- Tietze, A. (1989). "Gotik Alfabesinde Basılmış Bir Türk Şiirinin Yeni Bir Yorumu Hakkında Görüşler Meşeli, E. (çev.). *Erdem (Atatürk Kültür Merkezi Dergisi)*, 14, 409-418. "Bemerkungen zu einer neuen Lesung eines türkischer Gedich tes in gotischer Schrift", *Erdem (Atatürk Kültür Merkezi Dergisi)*, 14, Ankara: 399-408. Doi: 10.32704/erdem.1989.14.409
- Tietze, A. (1991). *Vartan Paşa, Aşabi hikâyesi: ilk Türkçe roman (1851)*. Eren Yayıncılık.
- Tietze, A. (1994). Kain und Abel (die armeno-türkische übersetzung eines oratoriums von metastasio). *Rocznik Orientalistyczny*, XLIX(2), 191-217.
- Tietze, A. & Yahalom, J. (1995). *Ottoman melodies, Hebrew hymns: a 16th-century cross-cultural adventure*. György, H. (Ed.). Akademiai Kiado.

- Tietze, A. (2002). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati. Sprachgeschichtliches und etymologisches Wörterbuch des Türkei-Türkischen. Cilt 1 A-E*. Österreichische Akademie der Wissenschaften. Simurg Yayınevi.
- Tietze, A. (2009). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi lugati. Sprachgeschichtliches und Etymologisches Wörterbuch des Türkei-Türkischen*. Wien: Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Simurg Yayınevi.
- Tietze, A. (2023). *Tarihi ve etimolojik Türkiye Türkçesi lugati 1. Cilt*. E. Yılmaz, & N. Demir (Ed.). TÜBA.
- Turan, F. (2014). Stages of evolution: studies in Turkish language and literature. F. Turan (Ed.), *On sentence structure of Early Oghuz Turkish içinde* (s. 181-189). The Isis Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2021). Tarihî ve etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati'nde sözlü veriler. *Türk Dilbiliminde Tanımlama ve Belgeleme VIII*. Avusturya Türkolojisi.
- Yılmaz, E. (2022). Andreas Tietze'nin tarihî ve etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati ışığında Yunus Emre'nin söz varlığı üzerine notlar. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel sayı), 57-66.
- Yılmaz Önder, S. (2004). Andreas Tietze'nin biyografisi üzerine bir deneme. *Toplumsal Tarih*, XX(122), 54-58.
- Yılmaz, E., Tezcan, N. & Demir, N. (2020). *Semiz Tezcan kitabı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zürcher, E. J. (2002). Two young ottomanists discover kemalist Turkey. *Journal of Turkish Studies*, 26(2), 359-369.

Extended Abstract

Introduction

Andreas Tietze is known as one of the leading Turkologists and Orientalists of the 20th century. Born on April 26, 1914, and raised in Vienna, Tietze spent his early youth in Vienna. He began his master's degree in 1932 and completed his doctorate in 1936 with a dissertation on Italian agriculture. Due to increasing Nazi pressure, he realized the need to relocate. At that time, with the university reform taking place in Türkiye, German Jewish scientists were being employed. With a reference from his mentor, Ernst Von Aster, who had arrived in Istanbul before him, he started working as a lecturer at Istanbul University in 1938. He continuously improved himself in the Near Eastern and Balkan languages, which he had been interested in since his university education. While at Istanbul University, he attended Arabic classes. Through collaboration and knowledge sharing with exiled German scientists and Turkish colleagues, he enriched the fields of Oriental studies and Turkology in Türkiye, establishing a productive academic foundation. His teaching journey in America, which began in 1958, ended when he moved to Vienna in 1973. Until his retirement in 1984, he continued to work and collect index cards for an etymological dictionary at the University of Vienna. Tietze, who had a vast library, made it available to his students. Alongside his deep knowledge, he won hearts with his humble attitude. Having devoted his life to the Turkish language, Tietze battled illness toward the end of his life. A lifetime spent on Turkology, alongside his wife and their four children, came to an end in December 2003 in Vienna due to a brain hemorrhage.

Method

Document analysis, a qualitative data collection technique, was used in this research. Various memories, articles, books, and archives related to Tietze's life and works were examined to gather information. The most prominent works were selected.

Result and Discussion

Andreas Tietze's work on Turkish texts written in Armenian script, specifically his article "Gotik Alfabetesinde Basılmış Bir Türk Şiirinin Yeni bir Yorumu Hakkındaki Görüşler" and his article "Kain und Abel: die armeno-türkische Übersetzung eines Oratoriums von Metastasio" has been discussed in this section.

He also conducted studies on Ottoman songs and Hebrew hymns, examining the connections between Ottoman music and Hebrew poetry, with his article "Türkische Lieder in hebräischer Umschrift" published in 1991.

In collaboration with Joseph Yahalom, Tietze wrote a book in 1995 titled "Ottoman Melodies, Hebrew Hymns: a 16th-century cross-cultural adventure" providing a detailed examination of Ottoman melodies and Hebrew hymns.

His works also address the relationship between Ottoman Turkish literature and classical Persian literature, which influenced it in some way from its inception to the early 20th century. He examined 136 Persian loanwords transferred to Anatolian Turkish in his work "Persian Loanwords in Anatolian Turkish".

As a result of the six-century rule of the Ottomans in the Balkans, a relationship between Turkish and Slavic languages emerged. Tietze addressed the Slavic elements in standard Ottoman language previously collected by Miklosich in his 47-page article titled "Slawische Lehnwörter in der türkischen Volkssprache" focusing on the Turk-Slavic theme.

The relationship between Turkish and Greek began with the arrival of the Oghuz tribes to Anatolia and continued for centuries. Tietze's most important work on this subject is his article titled "Griechische Lehnwörter im anatolischen Türkisch" published in 1954. Tietze stated that the majority of words copied from Greek to Turkish evaluated according to their geographical distribution, are nouns.

The acceptance of Islam by the Turks in the 10th century opened the way for the copying of many words from Arabic. These words were used as language for religion and science both in the Seljuk and Ottoman periods. In Tietze's article titled "Direkte Arabische Entlehnungen im Anatolischen Türkisch" which contributed to the Turkish-Arabic language contact, 216 verb units were discussed.

Tietze's 752-page encyclopedic historical dictionary titled "Lingua Franca in the Levant" realized with Kahane in 1958, deals with maritime terms. It is limited to terms from the 13th and 15th centuries when the Ottoman maritime activities began until the 18th century. The most comprehensive and up-to-date list of terms of Italian (723) and Greek (155) origin has been prepared by bringing them together.

The study by Ladstätter and Tietze (1994) has recorded significant developments in Eynuca research, presenting anthropological and historical data in addition to linguistic studies. However, according to L&T, it has been noted that these words are different in form and meaning when compared

to Uyghur. It is thought that the words that can be explained with other Iranian languages in Eynuca may have been copied from the Tajiks encountered during the migrations of the Eynuca people.

Based on the dictionary material accumulated since the 1930s, the “Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati” covering 700 years of Turkish history, is a comprehensive and unique work. Tietze was able to prepare a volume containing the letters A-E while he was alive. In 2015, a project was initiated to publish the works by transferring all rights to TÜBA. The remaining volumes were continued by Prof. Dr. S. Tezcan(A-B, C-E, F-J, K-L), Prof. Dr. E. Yılmaz and Prof. Dr. N. Demir (M-N, O-R, S-Ş, T-V, Y-Z).

Tietze played an important role in translating German works into Turkish. There are two translation books in which his name appears alongside Behçet Necatigil. Thomas Mann's book “Der Tod In Venedig” which won the Nobel Prize in Literature in 1929, was translated into Turkish as “Venedik'te Ölüm”.

Rainer Maria Rilke's only novel, “Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge” published in 1910, is considered an autobiographical work and was translated into Turkish as “Malte Laurids Brigge'nin Notları”.

He has become a notable figure in Turkish cultural geography with his influences and works. By approaching Turkish culture and language from an interdisciplinary perspective, integrating literature with different fields such as linguistics, anthropology, and history, he has enriched the field of Turkology. Through mentoring many students, he has had an impact on the future of Turkish literature. Following a life adorned with successes and awards, his name is kept alive through the scholarship program established by the University of Vienna in his memory.

Conclusion

Andreas Tietze's extensive contributions to the fields of Turkology and Oriental studies have left an indelible mark on both Turkish cultural scholarship and global linguistic research. His interdisciplinary approach, combining literature, linguistics, history, and anthropology, significantly enriched the study of Turkish language and its connections with other cultures, such as Persian, Slavic, Greek, and Arabic. Through his scholarly works, translations, and mentorship, Tietze not only advanced the academic understanding of these subjects but also inspired future generations of researchers. His lasting legacy continues through his publications, the etymological dictionary he pioneered, and the scholarship program in his name, ensuring that his impact on Turkology endures well beyond his lifetime.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



The Effect of Mind Mapping and Storification Techniques on Seventh Grade Students' Reading Comprehension and Vocabulary Knowledge in English

Burcu İLHAN İRGE¹ & Sevilay YILDIZ²

Abstract

This study aimed to investigate the effects of storification and mind mapping techniques on students' vocabulary knowledge and reading comprehension skills in English. A quasi-experimental research design was employed. The sample consisted of 60 seventh-grade students from three classes in secondary schools affiliated with the Ministry of National Education (MONE). The study included three groups: Experiment 1, Experiment 2, and a control group. During the experimental process, the Experiment 1 group was taught using the storification technique, while the Experiment 2 group was taught using the mind mapping technique. The control group did not receive any intervention during the teaching process. In line with the seventh-grade English curriculum, two topics were presented to the experimental groups using lesson plans and materials specifically prepared for these units. The experimental process involved the use of pre-tests, post-tests, and follow-up tests for data analysis. Achievement tests measuring English vocabulary and reading comprehension skills were utilized as data collection tools. The research findings revealed a significant improvement in reading comprehension skills across all groups compared to the pre-experimental phase, indicating that the techniques used in the experimental groups facilitated permanent learning.

Keywords

Mind Mapping

Storification

Reading

Vocabulary

Zihin Haritası ve Hikayeleştirme Tekniklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizcede Okuduğunu Anlama ve Kelime Bilgilerine Etkisi³

Özet

Bu çalışmanın amacı, hikayeleştirme ve zihin haritalama tekniklerinin öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Çalışmada yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini MEB'e bağlı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan iki farklı ortaokulün üç yedinci sınıfında öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada deney 1, deney 2 ve kontrol grupları yer almıştır. Deneysel süreçte deney-1 grubuna hikayeleştirme tekniği uygulanmış, deney-2 grubuna zihin haritalama tekniği kullanılarak öğretim yapılmış, kontrol grubuna ise öğretim sürecinde herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Yedinci sınıf İngilizce öğretim programına göre Biyografiler ve Sporlar adında iki ünite, bu üniteler için hazırlanan ders planları ve materyallerle deney gruplarındaki öğrencilere aktarılmıştır. Deneysel süreçte veri analizinde ön-test, son-test ve izleme testleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İngilizce kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerini ölçen başarı testleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, deneysel işlem öncesine göre tüm gruplarda okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir fark olduğu ve deney gruplarında yer alan tekniklerin kalıcı öğrenmeyi sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Zihin Haritası

Hikayeleştirme

Okuma

Kelime Bilgisi

Article Info

Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

24.06.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

20.09.2024

Published / Yayın Tarihi

30.09.2024

Reference

Kaynakça

İlhan İrge, B., & Yıldız, S. (2024). The effect of mind mapping and storification techniques on seventh grade students' reading comprehension and vocabulary knowledge in English. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 19-35.

¹ İngilizce öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, burcuilhn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0926-2096.

² Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, sevilayyildiz@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8863-2488.

³Bu çalışma yüksek lisans tezinden ortaya çıkarılmıştır.



Giriş

İngilizce dünya çapında ortak dil olarak kabul edilmektedir. Dahası, İngilizce yalnızca uluslararası alanda tanınan bir yeterlilik değil, aynı zamanda ulusal bağlamlarda da aranan bir özellik haline gelmiştir. Ülkemizde İngilizce öğretimi ilkokul ikinci sınıftan itibaren başlamaktadır. Bu nedenle İngilizce, öğretim faaliyetlerinde önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma, hikâye anlatımı ve zihin haritalama teknikleri ile İngilizce öğretiminin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemesi açısından önemlidir.

Literatür incelendiğinde hikâyelerin öğretim sürecini hem eğlenceli hem de kalıcı hale getirdiği görülmektedir. Şahin'e (2016) göre hikâyeler, öğrencilerin İngilizceyi daha eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Hikâyeler ayrıca öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmelerine ve zihinlerindeki kelimelerin belirli cümlelerde nasıl kullanıldığını görmelerine yardımcı olur. Kelime bilgisi dil öğrenme sürecinde çok önemlidir. Harmer (1993) da kelime dağarcığının önemini vurgulamış ve bir dilin iskeletini oluşturan kuralların kelime dağarcığı olduğunu iddia etmiştir.

Tyler'a (1949) göre eğitim programlarının değerlendirilmesi ve ihtiyaçlara göre geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle literatür çalışmaları incelendiğinde program değerlendirmeleri sonrasında ortaya çıkan kalıcı öğrenmenin sağlanması ihtiyacı göz önünde bulundurularak bu çalışmanın kelime bilgisi ve okuduğunu anlama gibi dil becerileri alanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma aynı zamanda öğretim sürecinde hikâyeleştirme tekniğine dayalı olarak hazırlanan müfredatla uyumlu konuları içeren ders planları ile öğretmenlere rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. İnam'a (2009) göre öğretmenler görünüşte pasif olsalar da hazırlık aşamasında ve dersin akışının sağlanmasında öğretmenlerin aktif olmaları beklenmektedir.

Araştırmada deney grubu 2'nin öğretim sürecine dahil ettiği teknik zihin haritası tekniğidir ve bu tekniğin öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Malekzadeh ve Bayat (2015) da zihin haritası kullanımının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede faydalı olduğu sonucuna varmıştır.

Hikâyeleştirme ve zihin haritalama tekniklerinin İngilizce kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini araştıran bu çalışmanın aşağıdaki nedenlerden dolayı alana katkı sağlaması beklenmektedir:

Öncelikle, birçok araştırmanın ve uluslararası kabul görmüş dil yeterlilik sınavlarının sonuçları, İngilizce kelime bilgisinin öğrenciler tarafından yeterince edinilmediğini göstermektedir. Çeviri merkezli, izole, tek tip materyallerle (ders kitapları vb.), tek yönlü, öğrenci merkezli olmayan ve klasik ezber yönteminin kalıcı öğrenmeyi sağlamadığı, bu nedenle kalıcılığı sağlamak için öğretim sürecinde bazı tekniklerin kullanılması gerektiği fark edilmiştir. Bu çalışmada yer alan tekniklerin ideal koşullarda (Covid-19 pandemisi hariç) İngilizce kelime bilgisinin kalıcı öğrenilmesine katkı sağlayacağı görülmektedir. Nitekim bu bilgiler, İngilizce öğretiminde hikâyelerin ve zihin haritalarının daha etkin kullanılmasını sağlayacak yeni öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Alanyazın İncelemesi

Uluslararası medya ve ticaretin ortak dili olan İngilizce, Avrupa ve dünyanın birçok ülkesinde öğrenilen ilk yabancı dil olduğundan, birçok ülke yabancı dil olarak İngilizcenin niteliğine büyük önem vermektedir (Drew, Oostdam ve Van Toorenburg, 2007). İngilizcenin faydaları arasında teknolojik ve

yazılı bilimsel kaynakların uluslararası dili olması, internetin geniş kitleler tarafından etkin kullanımı ve bilgi patlamasının İngilizce öğrenmeyi zorunlu hale getirmesi, İngilizce yeterliliği sayesinde medeniyetler arasında kültürel diyalog alışverişinin sağlanması sayılabilir (Akbari, 2015).

Ancak ilgili konu Türkiye bağlamında ele alındığında, erken yaşlardan itibaren alınmaya başlanan İngilizce dil eğitiminin ilkökul ve ortaokul İngilizce müfredatlarında üst düzey düşünme becerilerini içeren kazanımlara sahip olmaması nedeniyle öğrencilerin ilerleyen yıllarda hedef dilde yüksek yeterliliğe sahip olmadan liseden mezun oldukları bilinen bir gerçektir (Ağçam ve Babanoğlu, 2018).

Kelime bilgisinden etkilenen kelime öğrenme ve okuduğunu anlama becerileri, İngilizce öğreniminde karşılaşılan en önemli zorluklardan biri olabilmektedir. Öğrenciler için dilbilgisi kurallarını öğrenmek, açık ve net kuralları olması ve belli bir mantığa sahip olması nedeniyle kendi içinde değişkenlik gösterebilen kelime öğrenimi ve okuduğunu anlamaya göre daha kolay olarak algılanmaktadır (Aydoğan, 2016).

Yukarıda da bahsedildiği üzere İngilizce öğreniminde büyük bir paya sahip olan kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerine çeşitli çalışmalar yapılmış ve literatürde yer alan bu çalışmalarda hikâyeleştirme ve zihin haritalama teknikleri kullanılarak İngilizce öğretiminden bahsedilmiştir. Şimşir, Karahan ve Anagün'ün 2019 yılında yaptıkları çalışmanın amacı, İngilizce öğretiminde öyküleme yöntemine dayalı etkinliklerin kullanılmasının altıncı sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimi üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışmaya 43 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda 21 öğrenci, kontrol grubunda ise 22 öğrenci yer almıştır. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birleştiren karma yöntem olarak bilinen yakınsak paralel karma yöntem deseni kullanılarak yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak başarı testleri, öğrenci ve öğretmen günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerin yazılı görüşleri kullanılmıştır. Sonuçlar her iki grupta da öğrenmenin gerçekleştiğini, ancak hikâye anlatımı yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Şahin (2016) İngilizce hikâye okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseninin kullanıldığı deneysel çalışma 5. ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma, deney grubunda 51 ve kontrol grubunda 50 olmak üzere toplam 101 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak İngilizce öğretimi tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Çalışma, öyküler yoluyla İngilizce öğretiminin her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözcük dağarcığı becerilerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Fadel (2005) çalışmasında orta düzeydeki çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde öykü sunumunun önemini değerlendirmiştir. Çalışmada hem öğretmenlere hem de öğrencilere test ve anket formları uygulanmıştır. Öğrenci anketi, kelime öğrenme stratejilerini ve bir okuma materyali olarak hikâye anlatımına yönelik davranışları araştırmak için uygulanmıştır. Öğretmen anketi ise öğretmenlerin derslerinde bilinmeyen kelimelerle uğraşırken kullandıkları teknikler hakkında veri toplamak amacıyla uygulanmıştır. Sonuçlar hipotezi doğrulanmış ve çalışmaya tabi tutulan öğrencilerin dört öykünün sunumundan sonra öğretmenleri tarafından seçilen kelime öğeleri de dahil olmak üzere neredeyse tüm yabancı öğeleri öğrendiklerini göstermiştir. Pransiska (2018) çalışmasında, kısa öykülerin okuduğunu anlamada materyal olarak nasıl kullanıldığını araştırmayı ve öğrencilerin kısa öykülerin materyal olarak kullanımına ilişkin fikirlerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 9. sınıfta öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmuştur. Veriler görüşmeler, gözlemler ve kayıtlar yoluyla elde edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, kısa öykünün İngilizce öğretiminde alternatif bir öğretim yöntemi olduğunu ve materyallerin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için kullanılabileceğini göstermiştir. Ayrıca, kısa öykülerin

öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime bilgisi, telaffuz ve dilbilgisi gibi alanlardaki öğrenme sorunlarını çözmeleri için uygun olduğu görülmüştür.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde hikâyeleştirme ve Zihin Haritası tekniklerine uygun olarak tasarlanan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği yarı deneysel bir çalışmadır ve yarı deneysel desene sahiptir (Creswell, 2003). Çalışmanın deneysel süreci öntest, sontest ve izleme testleri ile gerçekleştirilmiş olup çalışma deney 1, deney 2 ve kontrol gruplu seçkisiz desene göre yürütülmüştür.

Çalışmada yedinci sınıf İngilizce Öğretim Programı'nda yer alan Ünite 2: Spor ve Ünite 3: Biyografiler konularına yer verilmiştir. Çünkü bu konular öğrenciler için hikâye okumada ilgi çekicidir. Yılmaz'ın (2015) çalışması da bu durumu destekler niteliktedir. Yılmaz'ın çalışmasında öğrencilerden ilgi alanlarına göre kısa öykü türlerinden birini seçmeleri istendiğinde sırasıyla macera öykülerini, sporla ilgili öyküleri ve gerçek kişilerle ilgili öyküleri tercih ettikleri görülmüştür. Çalışma haftada 40 dakikalık bir ders saati olmak üzere toplam sekiz haftada tamamlanmıştır. Ön test uygulamanın ilk haftasında, son test ise sekizinci haftasında uygulanmıştır. Son testten bir ay (30 gün) sonra tüm gruplara izleme testi uygulanmıştır. Deneysel süreç öncesinde, deney gruplarında teknikleri uygulayacak öğretmenlere iki hafta boyunca eğitim verilmiş, ders planları ve etkinlikler öğretmenlerle paylaşılmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırma deseni ve deneysel süreç hakkında özet bilgiler yer almaktadır:

Tablo 1. Araştırma desenine ait özet bilgiler.

	Öntest	Uygulama	Sontest	Kalıcılık testi
Deney 1 grubu	KBBT OABT	HT(8 hafta)	KBBT OABT	KBBT OABT
Deney 2 grubu	KBBT OABT	ZHT(8 hafta)	KBBT OABT	KBBT OABT
Kontrol grubu	KBBT OABT	Öğretim sürecine müdahale edilmedi.	KBBT OABT	KBBT OABT

KBBT: Kelime Bilgisi Başarı Testi, OABT: Okuduğunu Anlama Başarı Testi, HT: Hikâyeleştirme Tekniği, ZHT: Zihin Haritası Tekniği

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Karadeniz Bölgesi'nin batısında yer alan iki ortaokulda üç farklı yedinci sınıf şubesinde üç farklı İngilizce öğretmeni ve öğrencilerle yürütülmüştür.

Tablo 2. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin betimsel istatistikler.

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	28	46,7
	Kız	32	53,3
Grup	Deney 2	20	33,3
	Deney 1	18	30,0
	Kontrol	22	36,7
	Toplam	60	100,0

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan öğrencilerin %46,7'si erkek (n=28), %53,3'ü kızdır (n=32). Çalışma grubunun %33,3'ü deney 2 (n=20), %30'u deney 1 (n=18) ve %36,7'si kontrol (n=22) grubu öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama ve kelime bilgisi ön-test ve son-test başarı testleri kullanılmıştır.

Kelime Bilgisi Başarı Testi

Çalışmada Şahin (2016) tarafından geliştirilen 28 maddeden oluşan kelime bilgisi başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada kelime bilgisi başarı testi olarak kullanılan test çoktan seçmeli bir test olduğu ve 1-0 olarak kodlandığı için güvenilirliği KR-20 güvenilirlik katsayısı kullanılarak test edilmiştir. Testin güvenilirlik katsayıları öntest ölçümünde 0,65, sontest ölçümünde 0,85 ve kalıcılık ölçümünde 0,82 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar, ön test ölçümünün sınırda güvenilir olduğunu, son test ve kalıcılık ölçümlerinin ise çok iyi derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Çalışmada Şerabatır (2008) tarafından geliştirilen 25 maddeden oluşan okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama başarı testi olarak kullanılan test çoktan seçmeli bir test olduğu ve 1-0 olarak kodlandığı için güvenilirliği KR-20 güvenilirlik katsayısı kullanılarak test edilmiştir. Testin güvenilirlik katsayıları öntest ölçümünde 0,90, sontest ölçümünde 0,87 ve kalıcılık ölçümünde 0,90 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar ön-test, son-test ve kalıcılık ölçümlerinin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma soruları kapsamında gerçekleştirilecek analizler için araştırma verileri IBM SPSS 23v paket programına aktarılmış ve bu program aracılığıyla eksik/eksik veri bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan başarı testlerinin güvenilirliği KR-20 güvenilirlik katsayısı ile ölçeklerin güvenilirliği ise Cronbach's alpha katsayısı ile test edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini ortaya koymak için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi IBM Amos 24v paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorularının yanıtlanmasında kullanılacak analizlere karar vermek amacıyla ölçüm sonuçlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Shapiro Wilk testi kullanılmıştır. Shapiro Wilk testi, her bir çalışma grubundaki kişi sayısı 50'nin altında olduğunda kullanılır (Büyüköztürk, 2018).

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan alınan 04.10.2021 tarihli ve 2021/387 belge sayılı etik kurul izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

1. Kelime Bilgisi Başarı Testine İlişkin Bulgular

1.1. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testi ön test ölçümlerinin karşılaştırılması.

Ön test ölçümlerine ilişkin puanlar, deney 1 ve kontrol grubunda normal dağılım gösterirken deney 2 grubunda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kelime bilgisi testinin ön test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Kelime Bilgisi Başarı Testi Ön Test Ölçümleri	Deney 2	20	23,55	5,119	2	,077
	Deney 1	18	32,25			
	Kontrol	22	35,39			

Tablo 3'e göre kelime bilgisi başarı testi ön test ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=5,119$, $sd=2$, $p>,05$).

1.2. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testine ait son test ölçümlerinin karşılaştırılması.

Son test ölçümlerine ilişkin puanlar, deney 1 ve kontrol grubunda normal dağılım gösterirken deney 2 grubunda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kelime bilgisi testinin son test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Kelime Bilgisi Başarı Testi Son Test Ölçümleri	Deney 2	20	26,45	1,695	2	,428
	Deney 1	18	31,72			
	Kontrol	22	33,18			

Tablo 4'e göre kelime bilgisi başarı testi son test ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=1,695$, $sd=2$, $p>,05$).

1.3. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testine ait kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanlar, deney 1 ve kontrol grubunda normal dağılım gösterirken deney 2 grubunda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kelime bilgisi testinin kalıcılık ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Kelime Bilgisi Başarı Testi Kalıcılık Ölçümleri	Deney 2	20	25,30	2,731	2	,255
	Deney 1	18	33,81			
	Kontrol	22	32,52			

Tablo 5'e göre kelime bilgisi başarı testinin kalıcılık ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=2,731$, $sd=2$, $p>,05$).

1.4. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin; ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Friedman Testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

Kategori	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Ön Test		1,43			
Son Test	20	2,73	19,260	2	,000*
Kalıcılık		1,85			

Tablo 6'ya göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=19,260$, $sd=2$, $p<,05$). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi post-hoc testi olarak kullanılmış ve analize ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırmaları.

Ölçüm	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p	
Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	1	3,00	3,00	-3,720	,000*
	Pozitif Sıra	18	10,39	187,00		
	Eşit	1				
Kalıcılık- Ön Test	Negatif Sıra	5	8,40	42,00	-1,354	,176
	Pozitif Sıra	11	8,55	94,00		
	Eşit	4				
Kalıcılık- Son Test	Negatif Sıra	15	10,13	152,00	-2,915	,004*
	Pozitif Sıra	3	6,33	19,00		
	Eşit	2				

Tablo 7'ye göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi son test ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-3,720$, $p<,05$, $r=,83$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=8,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=4,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7'ye göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi kalıcılık ve ön test ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z=-1,354$, $p>,05$).

Tablo 7'ye göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi kalıcılık ve son test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,915$, $p<,05$, $r=,65$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın negatif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=8,00), kalıcılık ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=5,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

1.5. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin; ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Tekrarlı Ölçümler ANOVA kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. *Betimsel istatistikler*

Ölçüm	\bar{X}	SS
Ön Test	7,17	3,05
Son Test	9,72	5,98
Kalıcılık	8,72	4,62

Tablo 8'e göre deney 1 grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testi ön test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (\bar{X}) 7,17, standart sapması (SS) 3,05, son test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (\bar{X}) 9,72, standart sapması (SS) 5,98, kalıcılık ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (\bar{X}) 8,72, standart sapması (SS) 4,62'dir. Mauchly's test sonucu incelendiğinde analizin varsayımlarından olan küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir [$X^2(2) = 2,230$, $p = ,32$].

Tablo 9. *Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.*

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü
Ölçümler	59,70	2	29,85	2,791	,075	,141
Hata	363,63	34	10,69			

Tablo 9'a göre deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2,34)} = 2,791$, $p > ,05$).

1.6. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin; ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Tekrarlı Ölçümler ANOVA kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 10 ve Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10. *Betimsel istatistikler*

Ölçüm	\bar{X}	SS
Ön Test	8,36	4,37
Son Test	10,13	4,63
Kalıcılık	8,27	4,87

Tablo 10'a göre kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi başarı testi ön test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (\bar{X}) 8,36, standart sapması (SS) 4,37, son test ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (\bar{X}) 10,13, standart sapması (SS) 4,63, kalıcılık ölçümünden aldıkları puanların ortalaması (\bar{X}) 8,27, standart sapması (SS) 4,87'dir. Mauchly's test sonucu incelendiğinde analizin varsayımlarından olan küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir [$X^2(2) = 4,307$, $p = ,11$].

Tablo 11. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü
Ölçümler	48,57	2	24,28	3,942	,027*	,158
Hata	258,78	42	6,16			

Tablo 11'e göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(2,42)}=3,942$, $p<,05$, $\eta^2=,15$). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılığın bulunduğunu tespit etmek üzere Bonferroni çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre son test ölçümü ($X=10,13$), kalıcılık ölçümünden ($X=8,27$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p<,05$).

2. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Bulgular

2.1. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ait ön test ölçümlerinin karşılaştırılması.

Ön test ölçümlerine ilişkin puanlar, hiçbir grupta normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Okuduğunu anlama başarı testinin ön test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Ölçümleri	Deney2	20	29,53	1,928	2	,381
	Deney1	18	35,11			
	Kontrol	22	27,61			

Tablo 12'ye göre okuduğunu anlama başarı testi ön test ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=1,928$, $sd=2$, $p>,05$).

2.2. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ait son test ölçümlerinin karşılaştırılması.

Son test ölçümlerine ilişkin puanlar, kontrol grubunda normal dağılım gösterirken diğer gruplarda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Okuduğunu anlama başarı testinin son test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Ölçümleri	Deney2	20	28,10	3,551	2	,169
	Deney1	18	36,94			
	Kontrol	22	27,41			

Tablo 13'e göre okuduğunu anlama başarı testi son test ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=3,551$, $sd=2$, $p>,05$).

2.3. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine ait kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanlar, deney 2 grubunda normal dağılım gösterirken diğer gruplarda normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle grupların karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Okuduğunu anlama başarı testinin son test ölçüm puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kalıcılık Ölçümleri	Deney2	20	24,60	4,011	2	,135
	Deney1	18	31,22			
	Kontrol	22	35,27			

Tablo 14'e göre okuduğunu anlama başarı testi izleme testi ölçüm puanları gruplara göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($\chi^2=4,011$, $sd=2$, $p>,05$).

2.4. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin; ön test ve son test ölçümleri normal dağılım göstermezken kalıcılık ölçümleri normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Friedman Testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

Kategori	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Ön Test		1,50			
Son Test	20	2,30	10,857	2	,004*
Kalıcılık		2,20			

Tablo 15'e göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=10,857$, $sd=2$, $p<,05$). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi post-hoc testi olarak kullanılmış ve analize ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırmaları.

Ölçüm	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p	
Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	4	5,88	23,50	-2,707	,007*
	Pozitif Sıra	14	10,54	147,50		
	Eşit	2				
Kalıcılık- Ön Test	Negatif Sıra	4	6,13	24,50	-2,663	,008*
	Pozitif Sıra	14	10,46	146,50		
	Eşit	2				
Kalıcılık- Son Test	Negatif Sıra	2	1,50	3,00	-1,342	,180
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	18				

Tablo 16'ya göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,707$, $p<,05$, $r=,60$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=21,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=13,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16'ya göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,663$, $p<,05$, $r=,59$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu;

başka bir deyişle kalıcılık ölçümüne ilişkin puanların (medyan=19,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=13,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16'ya göre deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve son test ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z=-1,342$, $p>,05$)

2.5. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin; hiçbir ölçümü normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Friedman Testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

Kategori	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Ön Test		1,25			
Son Test	18	2,53	17,754	2	,000*
Kalıcılık		2,22			

Tablo 17'ye göre deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=17,754$, $sd=2$, $p<,05$). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi post-hoc testi olarak kullanılmış ve analize ilişkin bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırılmaları.

Ölçüm	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p	
Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	0	0,00			
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00	-3,417	,001*
	Eşit	3				
Kalıcılık- Ön Test	Negatif Sıra	3	11,33	34,00		
	Pozitif Sıra	15	9,13	137,00	-2,260	,024*
	Eşit	0				
Kalıcılık- Son Test	Negatif Sıra	9	9,06	81,50		
	Pozitif Sıra	5	4,70	23,50	-1,839	,066
	Eşit	4				

Tablo 18'e göre deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-3,417$, $p<,05$, $r=,80$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=23,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=18,00) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 18'e göre deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,260$, $p<,05$, $r=,53$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle kalıcılık ölçümüne ilişkin puanların (medyan=22,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=18,00) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 18'e göre deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve son test ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z=-1,839$, $p>,05$).

2.6. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinin karşılaştırılması.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin; son test ölçümleri normal dağılım gösterirken diğer ölçümleri normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle gruba ait ölçümlerin karşılaştırılması amacıyla Friedman Testi kullanılmış ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılması.

Kategori	N	Sıra Ortalaması	χ^2	SD	p
Ön Test		1,36			
Son Test	22	1,98	20,325	2	,000*
Kalıcılık		2,66			

Tablo 19’a göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön test, son test ve kalıcılık ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2=20,325$, $sd=2$, $p<,05$). Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi post-hoc testi olarak kullanılmış ve analize ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ikili karşılaştırmaları.

Ölçüm	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p	
Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	5	7,60	38,00	-2,700	,007*
	Pozitif Sıra	16	12,06	193,00		
	Eşit	1				
Kalıcılık- Ön Test	Negatif Sıra	2	4,25	8,50	-3,725	,000*
	Pozitif Sıra	19	11,71	222,50		
	Eşit	1				
Kalıcılık- Son Test	Negatif Sıra	2	10,25	20,50	-2,467	,014*
	Pozitif Sıra	14	8,25	115,50		
	Eşit	6				

Tablo 20’ye göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,700$, $p<,05$, $r=,57$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle son test ölçümüne ilişkin puanların (medyan=19,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=16,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 20’ye göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve ön test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-3,725$, $p<,05$, $r=,79$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle kalıcılık ölçümüne ilişkin puanların (medyan=23,00), ön test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=16,50) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 20’ye göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık ve son test ölçüm puanları arasında büyük etki büyüklüğünde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z=-2,467$, $p<,05$, $r=,52$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu; başka bir deyişle kalıcılık ölçümüne ilişkin puanların (medyan=23,00), son test ölçümüne ilişkin puanlardan (medyan=19,00) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç

Ölçüm sonuçlarının istatistiksel verilerine göre çalışma, okuduğunu anlama becerileri açısından araştırmacının beklentisini karşılamış; ancak kelime bilgisi açısından araştırmacının beklentisi gerçekleşmemiştir. Çalışmanın beklenen sonuçları vermediğini belirleyen bazı durumlar olmuştur. Bu noktada öğretmenin hikâye temelli öğretim deneyiminden bahsedilebilir. Hikâye anlatımının avantajları düşünüldüğünde, genç öğrencilerin sınıflarında neden yaygın olarak kullanılmadığı merak edilebilir. Ellis ve Brewster'a (2002) göre, öğretmenlerin genç EFL sınıflarında hikâye kitaplarının kullanımına karşı direnç göstermelerinin temel nedeni, genç öğrencilere öğretmek için özel olarak eğitilmemiş ve hikâye kitaplarını kullanmanın gerçek değerinin farkında olmayan veya bunları nasıl kullanacaklarından emin olmayan birçok EFL öğretmenin olmasıdır.

Çalışmanın uygulama süreci Covid-19 pandemisinin yoğun olarak yaşandığı 2021-2022 yıllarında gerçekleştirilmiş olup çalışmada yer alan başarı testlerinin sonuçlarına baktığımızda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Covid-19 koşullarının bu duruma neden olmuş olabileceği söylenebilir çünkü ani ve öngörülemeyen pandemi öğrencilerin duygularını, sosyal becerilerini ve sağlıklarını etkilemiş olabilir. Pandemi döneminde okullar beklenmedik bir şekilde uzaktan eğitime geçmiş, ara tatiller ve akademik takvim değişmiştir. Öğrenciler böyle zor bir durumda maske takmak ve sosyal mesafeyi korumak zorunda kalmıştır. Dolayısıyla, öğrenciler bu tedirgin edici belirsizlik içinde gelecekteki öğrenimleri konusunda stresli ve kafası karışık hissetmiş olabilirler. Pandeminin tüm olumsuz koşulları göz önünde bulundurulduğunda, COVID-19 pandemi önlemleri alındığı sırada öğrenciler çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Ayrıca, COVID-19 virüsü dünya çapında yayıldığı ve bununla baş etmek kolay olmadığı için kaygıları anlaşılabilir bir durumdur (Öksüzer, 2021).

Araştırmacı, Covid-19 salgını koşullarında uygulama sürecinde kontrol ve deney 2 gruplarında vakaların artması nedeniyle sınıfları kapatılarak uzaktan eğitime geçilmesine rağmen yüz yüze eğitime devam edilmesini beklemiştir. Kızıllarslan'a (2022) göre uzaktan eğitimin içerik çeşitliliği, geri bildirim seçenekleri, motivasyon ve uygulanabilirlik gibi avantajları olmasına rağmen araştırmacı sınıf yönetimi sorunları, kopya çekme, kaygı, bağlamdan kopuk uygulamalar ve tekrar eden etkinlikler, dikkat dağınık, zaman alıcı ve teknik sorunlar gibi dezavantajları nedeniyle çevrimiçi uygulama yerine yüz yüze eğitimde uygulamaya devam etmeyi tercih etmiştir. Özellikle çevrimiçi araçlardaki uygulamalar kopya çekmeye açıktır (Erguvan, 2014) ve performans ölçümünde gerçekçi sonuçlar elde etmek zor olacaktır. Ayrıca, tüm öğrencilerin ya teknolojik cihazları yoktu ya da internet erişimleri yoktu. Çevrimiçi araçların kullanımında sorun yaratan bir faktör de teknik sorunlardır. Öğrenciler bağlantı kopukluğu veya ses sorunlarından şikâyetçi olmuştur. Bu sonuç, Şendoğan Erdoğan'ın (2020) pandemi sırasında öğrencilerin senkron araçlarla teknik sorunlar yaşadığı bulgusunu desteklemektedir. Bu nedenle testlerin uygulanması sürecinde kaçınılmaz olarak gecikmeler yaşanmıştır. Etkileyen bir diğer faktör ise öğrencilerin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama gibi becerileri içeren etkinliklerde gergin davranmaları ve bunun sonucunda başarı testlerinde beklenen performansı gösterememeleridir.

Tartışma

Bu çalışmada deney grubu 1'e kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik hikâyeleştirme tekniği ile deney grubu 2'ye ise zihin haritası tekniği ile öğretim yapılmış ve etkinlikler uygulanmış; kontrol grubuna ise süreçte herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubunda ders veren öğretmen geleneksel yöntemle ders işlemiş ve derslerinde soru-cevap tekniğini kullanmıştır. Sekiz haftalık bir deneysel süreç yaşanmış ve deneysel sürecin sonunda her üç gruba da kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarı testleri uygulanarak her grupta ayrı tekniklerle yapılan öğretimin etkililiği ölçülmüştür. Başarı testlerinin sonuçları analiz edildiğinde, kelime bilgisi ve okuduğunu

anlama becerileri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grup içi değerlendirmelerde, Deney 1 grubunda kelime bilgisi açısından ön test-son test ve izleme testi sonuçlarında anlamlı bir fark bulunmazken; kontrol grubunda ön test-son test sonuçlarında anlamlı bir fark bulunmuş; ancak izleme testi sonuçları da ön test puanlarının gerisinde kaldığı için kalıcı öğrenme sağlanamamıştır. Deney 2 grubunda ise ön test-son test sonuçlarında anlamlı bir fark olmasına rağmen izleme testi ve ön test sonuçlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Grup içi değerlendirmelerde okuduğunu anlama becerileri açısından Deney 1 grubunda ön test, son test ve izleme testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark oluşmuş ve kalıcı öğrenme sağlanmıştır. Aynı şekilde kontrol grubu ve deney 2 grubunda da ön test, son test ve izleme testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık gözlenmiş ve kalıcı öğrenme sağlanmıştır.

Öneriler

Bu çalışmadan çıkan sonuçlara göre, gelecekte yapılacak çalışmalarda hikâye anlatımının İngilizce öğrenen öğrencilerin kelime öğretiminde ve okuduğunu anlamada, farklı geçmişlerden ve sınıflardan gelen öğrencilerin sözlü dil becerilerinde uzun vadeli faydalarının ele alınmasının uygun olabileceği söylenebilir. Bu konuda gelecekte yapılacak araştırmalar, böyle bir yaklaşımın diğer yabancı dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemekten de fayda sağlayabilir (La ve diğerleri, 2023). Çalışmanın Covid-19 salgını sırasında gerçekleştirilmiş olması, önerilerin daha etkili ve pandemi koşullarına uygun hale getirilmesi ihtimalini de beraberinde getirmektedir. Çalışmadaki teknikler (hikâye anlatımı ve zihin haritalama) uzaktan eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılabilir. Eğitimcilerin bu teknikleri sanal sınıf ortamlarına entegre edebilmeleri için rehber materyaller ya da eğitim videoları oluşturulabilir. Tekniklerin dijital araçlarla desteklenmesi, öğrencilerin bu tekniklere evden erişebilmelerine yardımcı olabilir. Hikâye anlatımı için dijital hikâye anlatımı araçları, zihin haritalama için online zihin haritalama uygulamaları gibi kaynaklar önerilebilir.

Teşekkür

Bu çalışmanın oluşmasında her an desteklerini hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Sevilay YILDIZ'a, kıymetli eşim Dr. Vedat İRGE'ye ve aileme çok teşekkür ederim.

Kaynakça

- Ağçam, R. & Babanoğlu, M. P. (2018). The solo analysis of EFL teaching programmes: Evidence from Turkey. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1-18. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.14255>
- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 394-401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.524>
- Aydoğan, H. (2016). English vocabulary and grammar difficulties encountered among Turkish students: A case study at a Turkish state university. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 550-562.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (24. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd ed.). Sage, Thousand Oaks, CA.
- Drew, I., Oostdam, R. and Van Toorenburg, H. (2007). Teachers' experiences and perceptions of primary EFL in Norway and the Netherlands: A comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 319-341. <https://doi.org/10.1080/02619760701486159>

- Ellis, G., Brewster, J.& Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide. Reading and Writing*, 110.
- Erguvan, D. (2014). Instructors 'perceptions towards the use of online instructional tool in an academic English setting in Kuwait. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 115-130.
- Fadel, M. R. (2005). *Orta seviyede hikâye anlatımı ve kelime edinimi*. Yüksek Lisans Tezi. Mentouri Üniversitesi. Cezayir
- Harmer, J. (1993). *The practice of English language teaching*. Essex: Longman Group UK Limited, ISBN 0582-04656-4.
- İnam, G. (2009). *İlköğretim okulları 4.sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kızılarıslan, E. (2022), *Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde üniversite öğretim görevlileri ve öğrencilerinin COVID 19 salgın döneminde İngilizce öğretmek için kullanılan çevrimiçi araçlara bakış açıları*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- La, A. & Santoso, B. & Ginting, D. (2023). The effects of storytelling teaching style on elementary students' reading comprehension. *Journal of English Educational Study (JEES)*. 6. 20-29. 10.31932/jees.v6i2.2472.
- Malekzadeh, B., & Bayat, A. (2015). *The effect of mind mapping strategy on comprehending implicit information in efl reading texts*.
- Öksüzer, K. (2021), *Drama aktivitelerinin çocuklara yabancı dil olarak ingilizce öğretiminde tutum, güdülenme ve kaygıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- Pransiska,T. E. (2018). *The use of short story as materials in reading comprehension in mts yapı pakem sleman yogyakarta grade ix*, Thesis, Indonesia
- Şahin, C. (2016). *Hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminin 5 ve 8. Sınıflar düzeylerinde kelime dağarcığı, okuduğunu anlama ve yabancı dile karşı tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Şendoğan Erdoğan, K. (2020). Foreign language education during covid-19 pandemic: An evaluation from the perspectives of preparatory class students. *Milli Eğitim*, 49(1), 1079-1090. DOI: 10.37669/milliegitim.788274
- Şerabatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Şimşir, N., Karahan, E. ve Anagün, Ş. S. (2019). Yabancı dil öğretiminde hikâye anlatımı tekniğinin kelime öğrenimine etkilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1266-1287. doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.15m
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Yılmaz, Ş. (2015). *Ortaokul seviyesinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kısa hikâyeler eşliğinde hazırlanan derslere karşı tutumlarını araştıran bir vaka çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

Extended Abstract

Introduction

English is recognized worldwide as the lingua franca and has become not only an internationally acknowledged skill but also a sought-after competence in national contexts. In Turkey, English language teaching begins in the second grade of primary school, underscoring its importance in educational activities. This study examines the effects of teaching English using storytelling and mind mapping techniques on vocabulary knowledge and reading comprehension skills.

When reviewing the literature, it is evident that stories make the teaching process both enjoyable and enduring. According to Şahin (2016), stories help students learn English in a more entertaining way while improving their vocabulary and demonstrating how words are used in sentences. Vocabulary is crucial in the language learning process. Harmer (1993) emphasized the significance of vocabulary, arguing that while rules form the skeleton of a language, vocabulary constitutes its substance. Tyler (1949) highlighted the importance of evaluating educational programs and developing them to meet emerging needs. This study aims to contribute to areas of language skills such as vocabulary and reading comprehension, particularly given the need for sustained learning outcomes identified in curriculum evaluations and the literature.

This study also aims to provide guidance for teachers by offering lesson plans that align with the curriculum and incorporate storytelling techniques. According to Inam (2009), while teachers may seem passive, they are expected to be active in the preparation phase and in ensuring the flow of the lesson. The experimental group 2 was taught using the Mind Map technique, which was anticipated to positively impact the teaching process. Malekzadeh and Bayat (2015) found that mind mapping is effective in improving EFL students' reading comprehension skills.

Method

This research employs a quasi-experimental design to examine the effects of learning activities based on storification and mind mapping techniques on the vocabulary and reading comprehension skills of seventh-grade students in English courses. The study followed a quasi-experimental design (Creswell, 2003), with pre-tests, post-tests, and follow-up tests administered during the experimental process. The research design included Experiment 1, Experiment 2, and a control group, with participants randomly assigned.

Result and Discussion

The statistical data from the measurement results met the researcher's expectations regarding reading comprehension skills; however, the anticipated improvement in vocabulary knowledge was not realized. Several factors may explain why the study did not yield the expected results. One contributing factor could be the teacher's experience in story-based teaching. Despite the recognized benefits of storytelling, it is often underused in classrooms for young learners. Ellis and Brewster (2002) suggest that one reason for teachers' resistance to using storybooks in young EFL classes is that many EFL teachers are not specifically trained to teach young learners and may not fully appreciate the value of storybooks or know how to use them effectively.

The implementation of the study occurred during the 2021-2022 academic year, amid the height of the COVID-19 pandemic. The pandemic's conditions likely influenced the results, as no significant difference was observed between the groups on the achievement tests. The pandemic, with its sudden and unpredictable disruptions, likely impacted students' emotions, social skills, and health. Schools

unexpectedly shifted to distance education, vacations were extended, and academic calendars were altered. Additionally, students were required to wear masks and maintain social distancing, creating a stressful learning environment. These factors may have contributed to students' anxiety and confusion about their future learning. As Öksüzer (2021) noted, the global spread of the virus and the challenges of coping with the uncertainty likely exacerbated students' anxiety during the pandemic. Another factor influencing the results was the students' nervousness during activities that involved vocabulary and reading comprehension skills, which may have affected their performance on the achievement tests.

In this study, experiment 1 was taught using the storification technique for vocabulary and reading comprehension, while experiment 2 employed the mind mapping technique. The control group received traditional instruction, where the teacher used the question-and-answer method. The experimental process lasted eight weeks, after which achievement tests on vocabulary knowledge and reading comprehension were administered to all three groups to assess the effectiveness of the different teaching methods.

When analyzing the results of the achievement tests, no significant differences were found between the groups in terms of vocabulary knowledge and reading comprehension skills. In the within-group evaluations, no significant difference was found between the pre-test, post-test, and follow-up test results in experiment 1 regarding vocabulary knowledge. The control group showed a significant difference between the pre-test and post-test results, but since the follow-up test scores were lower than the pre-test scores, permanent learning was not achieved. In experiment 2, although there was a significant difference between the pre-test and post-test results, there was no significant difference between the follow-up test and pre-test results. In terms of reading comprehension skills, within-group evaluations revealed a significant difference in experiment 1 between the pre-test, post-test, and follow-up test results, indicating permanent learning. Similarly, both the control group and experiment 2 showed significant differences between the pre-test, post-test, and follow-up test results, suggesting that permanent learning was achieved.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



The Creative Drama Effect in Arabic Teaching: Vocabulary Instruction with Role Cards

Ayşe Hümeysra SÜZEN¹

Abstract

This study investigates the impact of the role cards technique on Arabic vocabulary acquisition. Despite the well-documented benefits of the creative drama method in foreign language teaching, studies focusing on Arabic Language Teaching (ALT) remain limited. Therefore, it is crucial to adapt the successful outcomes of creative drama techniques to ALT. This study, involving six first-year ALL students, was conducted over two 50-minute sessions within an eight-week period. The aim was to teach new Arabic vocabulary related to the topic of "Shopping." To achieve this, a large group discussion was first held to prepare the students and ensure their readiness. Subsequently, the role cards activity was initiated, and the use of newly acquired words during improvisations was recorded. The same observation process was repeated in the second session. Jaccard similarity coefficients were calculated for the new words used in both sessions, and the retention of these words was analyzed. The findings demonstrate that the role cards technique effectively supported the retention of new Arabic vocabulary, with retention rates ranging between 62.5% and 80%. The study also highlighted the technique's positive impact on student motivation and the facilitation of social learning.

Keywords Teaching Arabic as Foreign Language (AFL) Arabic Vocabulary Teaching Creative Drama Role Cards

Arapça Öğretiminde Yaratıcı Drama Etkisi: Rol Kartlarıyla Kelime Öğretimi

Özet

Bu çalışma, özellikle rol kartlarının kullanımına odaklanarak, yaratıcı drama tekniklerinin Arapça kelime edinimi üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Dünyada ve Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yönteminin ve alt tekniklerinin kanıtlanmış faydalarına rağmen, Arapça öğretimine odaklanan deneysel çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle, yaratıcı drama tekniklerinin başarılı sonuçlarının Arapça öğretimine uyarlanması büyük önem taşımaktadır. Harran Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı birinci sınıf öğrencilerini kapsayan araştırma, sekiz haftalık bir süre içerisinde 50+50 dakikalık iki oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, "Alışveriş" konusu kapsamında kullanılabilecek yeni Arapça kelimelerin öğretimi hedeflenmiştir. Bunun için öncelikle alışveriş konusu kapsamında büyük grup tartışması yapılmış, öğrencilerin gerekli hazırlanmışlık düzeyi sağlanmıştır. Ardından rol kartları etkinliğine geçilmiş ve doğaçlamalar sırasında yeni öğrenilen kelimelerin kullanımı kayıt altına alınmıştır. Aynı gözlem ikinci uygulamada da gerçekleştirilmiştir. Her iki uygulamada kullanılan yeni kelimelerin Jaccard benzerlik katsayıları hesaplanarak kelimelerin akılda kalıcılığı istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bulgular, rol kartlarının yeni Arapça kelimelerin kalıcı olarak öğrenilmesini etkili bir şekilde desteklediğini ve sekiz hafta sonra %62,5 ile %80 arasında bir kalıcılık oranı sağladığını göstermektedir. Çalışma ayrıca rol kartları tekniğinin öğrenci motivasyonundaki ve sosyal öğrenmenin gerçekleşmesindeki rolünü de ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi (AFL) Arapça Kelime Öğretimi Yaratıcı Drama Rol Kartı

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

13.07.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

13.09.2024

Published / Yayın Tarihi

30.09.2024

Reference Kaynakça

Süzen, A. H. (2024). Arapça öğretiminde yaratıcı drama etkisi: Rol kartlarıyla kelime öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 36-53.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, ahsuzen@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9236-620X



Giriş

Yaratıcı drama, tüm duyuları harekete geçirerek somut yaşantı sağlayan bir öğretim yöntemidir. Böylece öğrenenin bir beceriyi kazanmasını veya bir davranış geliştirmesini etkili bir şekilde desteklemektedir. Bu yöntem, öğrenci ile öğrenme konusu arasında yaşantısal bir bağlantı kurar ancak bunu kurgusal rollerin ardından yaptığı için öğrenenin kaygısını azaltarak öğrenme konusu ile daha rahat etkileşime girmesine yardımcı olmaktadır (Sağlamel & Kayaoğlu, 2013; Galante, 2018). Ayrıca, yaratıcı drama bilginin kurgusal süreçlerde birden fazla kez kullanımını sağlayarak öğrenmeyi hem tekrarlarla hem de tüm beden katılımıyla pekiştirmeyi sağlamaktadır.

Öğrenmenin konusu ne olursa olsun yaratıcı drama, etkili bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenenin kendi yaşam deneyimlerini öğretim materyali olarak kullandığı için bu yöntem, öğrenmenin yaşayarak gerçekleşmesine hizmet ederek kalıcılığını artırmaktadır.

Yaratıcı drama yönteminin eğitimdeki yeri, etkisi ve önemi sayısız deneysel ve betimsel çalışma ile ortaya koyulmuştur. Farklı yaş grupları, eğitim kademeleri, diller, dil becerileri, sosyal beceriler gibi değişken parametrelerle yürütülen tüm bu çalışmaların üzerinde önemle durulması gereken ortak bir yönü bulunmaktadır: Bahsedilen sayısız çalışmalar teker teker incelendiğinde veya meta-analiz sonuçlarına bakıldığında hiçbir drama temelli uygulamanın olumsuz etkide sonuç vermediği görülmektedir.

Dünyada ve Türkiye’de yabancı dil öğretiminde yaratıcı dramanın kullanımıyla ilgili deneysel çalışmaların çok az bir kısmı, Arapça öğretimi ile ilgilidir ve elde edilen bu olumlu sonuçların Arapça öğretimine uyarlanması elzemdir. Çünkü Arapça, semitik kökeni gereği diğer dillerden ayrılmaktadır. Bu nedenle her ne kadar tüm yabancı dil öğretimi ilkelerine, aynı yöntem ve tekniklere tabi olsa da, öğrenme-öğretme süreçleri kendi içinde diğer dillere göre farklılık gösterebilmektedir. Bu konuya “Araştırmanın Önemi ve Amaçları” başlığı altında tekrar yer verilecektir.

Öte yandan yaratıcı drama, yalnız dil becerilerinin geliştirilmesinde değil, akademik başarının artırılmasında ve bireye hayatı boyunca gerekli birçok becerinin geliştirilmesine de hizmet etmekte, bunun için uygun ortam ve koşulları sağlayabilmektedir. Bunu doğrulayan ve kanıtlayan bilimsel çalışmaların sayısı oldukça fazladır ve burada sıralanmasının çalışmanın hacmine olumsuz yönde etki edeceği görülmektedir. Bunun yerine ülkede ve ülke dışında yaratıcı dramanın eğitimde kullanılmasını değerlendirmiş bazı temel kaynakların ifadelerine yer vermek doğru olacaktır:

Eğitimde drama uygulamalarının ilk örneklerini ortaya koyan Harriet Finlay-Johnson, kavramın henüz tam olarak gelişip bugünkü anlamını bulmadığı zamanlarda dahi, dramanın öğrenme-öğretme süreci içi ifade ettiği önemi net olarak ortaya koymuştur. Ona göre eğitimde drama; “kalıcı öğrenme, mutluluk, başarıyı takdir etme, eleştiriye açık olma, iş bölümü ve grup çalışması, kendini ifade etmede gelişme” (Johnson, 1913’ten akt. Sapmaz & Adıgüzel, 2021) gibi birçok akademik ve kişisel alanda gelişime etki etmektedir. Peter Slade (1969), dramanın bireye etkilerini açıklarken “olası problemlerle baş etmeyi öğrenmeye, denemelerle ve tekrarlarla belleğin ve zihnin gelişimine, kendini ve çevreyi keşfetmeye, uyum becerisine ve değerlerin gelişimine” vurgu yapar. Gavin Bolton’a (1984) göre eğitimde drama, öğrencinin yığınlar halinde bilgi depolamaktansa bilgiye “içeriden” yaklaşmasını sağlar ve bu, bilgiyi anlamlandırmada oldukça önemlidir -ki Gagne’ye (1985) göre bilginin zihinde işlenmesi ve anlamlandırılması, kalıcı öğrenmenin en önemli unsurudur.

Araştırmanın Önemi ve Amaçları

Yabancı dil olarak Arapça kelime öğretimi ve öğrenimi süreçleri, İngilizce, Fransızca, Almanca gibi yaygın öğrenilen dillerden farklıdır. Arapça, Sami dillerindendir ve morfolojik olarak karmaşık bir

söz varlığına sahiptir. Arapçanın morfolojisindeki "kök-kalıp (vezin de denebilir)" sistemi, sınırlı sayıda kelime kökünün belirli kalıplara sokulmasıyla çok sayıda türetilmiş kelimenin ortaya çıktığı geniş ve çok yönlü bir kelime oluşturma sürecine sahiptir. Bu nedenlerle bu çalışma, adı geçen ve nispeten aşına olunan yabancı dillerin kelime öğretiminde drama yönteminin/rol kartları tekniğinin kullanılmasını konu alan çalışmalardan ayrılmaktadır. Böylece yabancı dil öğretiminde drama tekniklerinin kullanımı alanında literatürde bulunan Arapça boşluğunun giderilmesine "akademik" açıdan katkı sağlaması yönünden önem taşımaktadır.

Bu noktadan hareketle çalışma, birden çok amaca hizmet etmek için yürütülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları, literatürde var olan ve Arapça dışındaki dillerin/dil becerilerinin drama teknikleriyle öğretimi konusunda literatüre kazandırılmış birçok olumlu sonucun Arapça öğretimi alanında doğrulayıcı bir yansımaları sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın diğer bir amacı, Arapça öğrenirken yapılan kelime ezberlerine alternatif bir modern öğretim tekniği önerisi sunmak ve Arap dili öğrencileri tarafından kullanılabilmesi için uygulama adımlarını ayrıntılarıyla ortaya koymaktır. Çalışmanın nihai amacı ise Arapça kelime öğretiminde rol kartları tekniğinin kullanılmasının kalıcı öğrenmeyi nasıl etkilediğini kanıtlarıyla birlikte sunmaktır. Çalışma boyunca kullanılan rol kartları doğrudan okuyucuyla paylaşıldığından, bu alanda sınıf uygulamaları yapmak isteyen Arap dili öğrencilerine hazır ve uygulanabilir bir örnek sağlamaktadır. Bu yönüyle de çalışma, Arapça öğretimi alanında drama tekniklerinin uygulanması ile ilgili eksikliğin giderilmesine "uygulamalı" açıdan katkı sağlaması yönünden önem taşımaktadır.

Rol kartları uygulamasının, tıpkı yaygın öğretilen yabancı dillerde olduğu gibi Arapça öğretiminde de kullanılabilmesini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, yaratıcı drama tekniklerinin Arapça öğretimi alanında öğrenme süreçleri ve öğrenci lehine olumlu sonuçlar sağladığının somut bir kanıtıdır. Çalışmanın alana en önemli katkısı, Arapça öğretiminde oldukça zayıf kalan drama uygulamalarının bu alanda daha yaygın kullanılması için alan eğitimcilerine yol gösterecek olmasıdır.

Araştırmanın Yapısı ve Bölümleri

Bu araştırma; kuramsal altyapı, yöntem, bulgular ve veri analizi, sonuç ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır.

Kuramsal altyapı bölümünde yaratıcı drama, rol kartları, modern ve geleneksel kelime öğretimi gibi temel kavramlara dair bilgiler paylaşılmış ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Yöntem bölümünde çalışma sırasında izlenen araştırma deseni hakkında bilgiler, nedenleriyle birlikte sunulmuş ve rol kartları tekniğinin Arapça kelime öğretiminde nasıl uygulandığı paylaşılmıştır.

Bulgular ve analiz bölümünde uygulama sonucunda elde edilen bulgular paylaşılmış ve araştırmanın desenine uygun olarak analiz edilmiştir.

Sonuç ve değerlendirme kısmında analiz sonucunda elde edilen sonuçlar paylaşılarak yorumlanmış, ileriki çalışmalar için araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Kuramsal Altyapı

Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Drama

Yapılan meta-analiz çalışmaları, özellikle dil becerileri söz konusu olduğunda dramanın olumlu sonuçlar verdiğini kanıtlamaktadır (Podzolny, 2000; Lee vd., 2015; Batdı & Batdı, 2015; Ulubey, 2018; Geçici & Azizoğlu, 2022). Çalışmanın ana konusu olmamakla birlikte vurgulanmalıdır ki yaratıcı drama, yalnız dilsel becerileri değil, bilişsel, üst-bilişsel ve sosyal becerileri öğretmede ve edindirmede

de etkili bir araçtır (Walsh-Bowers & Basso, 1999; Güneysu & Tekmen, 2009; Pesen & Üzüm, 2017; Kaf, 2017; Elaldı, 2020).

Konuya Arap dili özelinde bakıldığında, sesletim ve ortografik sistemi farklı bir dil karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle Arapça, ülkemizde tam anlamıyla sıfırdan öğrenilen bir yabancı dil konumundadır ancak temelde bir yabancı dil olması nedeniyle Doğu dilleri-Batı dilleri ayrımı gözetilmeksizin tüm yabancı dil öğretim ilkelerine uygun bir şekilde öğretilmektedir. Buna rağmen görülmektedir ki modern yöntemler ile Arapçayı birleştiren çalışmaların niceliği, Batı dilleri ile kıyaslanamayacak ölçüde azdır. Şentürk (2022), bu gerçeği “Arap dilinin geri kalmışlık veya yerinde sayma krizi” olarak adlandırmaktadır. Şentürk, Arapçanın öğretimi faaliyetlerindeki “geri kalmışlığı” açıklarken geleneksel müfredata aşırı güvenilmesi, modern öğretim gereçlerin kullanılmaması, dilin yaşamdan kopması ve artık iletişim aracı olarak işlevini yitirmesi ve geleneksel anlayışta var olan “dil Arap dil grameri (Nahiv) kurallarına uygunluğunu dikkate almak yeterlidir” inancından kopmamak olduğunu ifade etmektedir.

Konuşulduğu geniş coğrafyaya, Birleşmiş Milletlerin kabul ettiği altı resmi dilden biri olmasına ve UNESCO tarafından bu dile özel bir gün belirlenmesine rağmen Arapça öğretiminin, diğer yaygın dillerin öğretimi kadar önemsenmesi, modern öğretim yöntem ve teknikleri ile birleştirilmesi, alan için olumlu bir katkı sağlamaktadır.

Geleneksel ve Modern Teknikler ile Kelime Öğretimine İlişkin Araştırmalar

Ceylan (2023), “öğretim” kavramını eğitim felsefesi çerçevesinde ele alarak açıklar ve hangi alanın öğretimi düşünülürse düşünülün, bütün öğretim süreçlerinin odağında “öğrenmenin” yer alması gerektiğini savunur. Buna göre öğrenme ortamının oluşturulması ve etkinliklerin tasarlanmasına kadar öğretimin tüm bileşenlerinin öğrenen merkezli olması gerekir. Yani öğretim kavramının temel felsefesi dikkate alındığında bunun, konu her ne olursa olsun öğrenen odaklı yapılması gerekmektedir. Bu felsefe, öğrenciyi merkeze alan modern yöntem ve tekniklerle örtüşmektedir.

Kelime öğrenmenin ve öğretmenin de başat amacı öğrencinin, öğrendiği kelimeleri gerek yazılı gerek sözlü ifadede doğru ve yerli yerinde kullanmasıdır. Alınan bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe atılması ve gerek duyulduğunda tekrar çağırılması gerekmektedir. Yabancı dil öğrenen her birey, kelime listeleri ezberlemekle mutlaka karşı karşıya kalmıştır. Bu süreçte öğrencilerin ilk tökezlediği nokta uzun kelime listelerinin ezberlenmesi sürecindeki zorluk ve sıkıcılık (Lazarurizqi & Suryaman, 2022), ikincisi ise ezberlenen kelimenin uzun süreli belleğe aktarılmadan kolayca unutulmasıdır. Ezberlenen kelimelerin sık sık tekrar edilmesi, kalıcılığını artırmaktadır ancak uzun kelime listelerindeki her bir kelimenin sık sık tekrarı da mümkün olmamaktadır. Ezbere dayalı kelime öğrenmenin sınıflardaki yansıması, 20. yüzyıl ortalarında ün kazanan Audio-lingual Method (Kulak-dil Yöntemi) olmuştur. Bu yöntem, yabancı dil öğrenme-öğretme ortamlarında uzun süre rağbet görmüş olsa da bilgiyi depolamaya dayalı olması, bireyin aktif katılımına uygun olmaması, iletişime değil gramer bilgisine odaklanması (Saptura vd., 2023; Qiao, 2024), ve öğrenciyi merkeze almaması gibi nedenlerle klasik yöntemler arasında kalmakta ve “ezberci eğitim” anlayışına daha uygun düşmektedir.

Anlatıldığı gibi öğreneni merkeze alan, aktif katılımını ve tüm duyuların işe koşulmasını sağlayan dramanın genel dil becerilerinin ediniminde olduğu kadar kelime öğretiminde de geçerli ve etkili bir yöntem olduğunu ortaya koyan çalışmalara göz attıktan sonra, neden bu yöntemi incelemek gerektiğine bir de ters açıdan bakmak gerekir. Evet, drama kelime öğretiminde etkili bir yöntemdir ancak Şentürk’ün (2022) altını çizdiği gibi, Arapça öğretiminde geleneksel olana bağlılık kelime edimine

nasıl etki etmektedir? Bunun cevabı olarak sunulabilecek çok sayıda deneysel ve betimsel çalışma bulunmaktadır ve bunlar, büyük ölçüde klasik yöntem ve tekniklerin aleyhinde sonuçlar vermiştir.

Oflaz (2015); geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinde kelime öğretiminin doğrudan yapılmadığını ve dikkate alınmadığını savunmaktadır. Yeni kelimeleri listeleme ve anlamlarını yazmanın/tanımlamanın öğreneni pasifleştirdiği (Alghamdi & Ahmed, 2018), beden hareketlerini kullanarak kelime öğrenmenin, görsellerle öğrenmeye kıyasla daha verimli olduğu (Mayer vd., 2015) araştırmalarla ortaya koyulmuştur. al-Darayseh (2014), söz varlığı ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu deneysel çalışmasında geleneksel kelime öğretimi yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun aleyhinde sonuçlara ulaşmıştır. Bahsedilen çalışmaları doğrular nitelikte, son beş yıllık süreçte modern öğretim teknikleri ile geleneksel olanları deneysel biçimde karşılaştıran birçok çalışma, (Yuliawati & Aprillia, 2019; Nychkalo vd., 2020; Behforouz & Frumuselu, 2021; Edgar, 2022; Alfuhaid, 2023; Uyuni & Farida, 2023) geleneksel kelime öğretimi yapılan kontrol grupları aleyhine sonuçlara ulaşmışlardır.

Yaratıcı Drama Teknikleri ile Kelime Öğretimine İlişkin Araştırmalar

Modern öğretim yöntemleri arasında yer alan dramanın genel dil becerilerini geliştirmedeki olumlu etkilerini kanıtlayan çalışmaların ötesine geçildiğinde daha spesifik dil gelişimi alanlarında da yaratıcı dramanın etkilerini ortaya koyan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu gelişim alanlarından biri olan “kelime dağarcığı” ile ilgili olarak drama yönteminin tanınırlığı giderek artmaktadır. Akla (2022), Yumurtacı & Mede (2021) ve Alshraideh & Alahmdi (2020) tarafından yapılan araştırmalar, öğrenme ortamında drama kullanımının kelime dağarcığı gelişimini olumlu etkilediğini göstermektedir. Bahsedilen çalışmalar içerisinde Akla'nın çalışması, ayrıcalıklı bir öneme sahiptir. Zira litaretürdeki çoğu araştırma, yaratıcı dramayı başta İngilizce olmak üzere daha çok Batı dilleriyle birleştiren çalışmalar olarak öne çıkarken Akla'nın araştırması, bir yaratıcı drama tekniği olan öykü anlatımının Arapça öğrenimini kolaylaştırdığını, Arapça öğrenmeye karşı olumlu duyguları ve Arapça kelime dağarcığını yönetme becerisini önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu, hikâye anlatımı gibi yaratıcı drama tekniklerinin, öğrencileri duygusal ve bilişsel olarak meşgul ederek daha etkili kelime öğrenimine yol açtığını göstermektedir. Brouillette (2012), hem sözlü hem de sözsüz iletişimi kapsayan yaratıcı drama aktivitelerinin kelime hazinesi oluşturmada ve geri bildirim sağlamada yararlı olduğunu belirtmiş ve dramanın dil öğrenimindeki çok yönlü faydalarını ortaya koymuştur. Yaptıkları meta-analizde Geçici & Azizoğlu (2022) da diğerlerini destekler nitelikte, yaratıcı dramanın genel dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra kelime öğretimi üzerindeki olumlu etkilerinin altını çizmektedir.

Genel olarak, bu çalışmalar yaratıcı dramanın kelime öğrenimi üzerindeki önemli etkisini vurgulamaktadır. Öğrencileri duygusal olarak meşgul etmesi, kaygıyı azaltması ve dil becerilerinin bütünsel gelişimini teşvik etmesi ile yaratıcı drama, kelime edinimi ve genel dil yeterliliğini artırmak için güçlü bir araç olarak ortaya çıkmaktadır.

Rol Kartlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması

Ülkelerin eğitim sistemleri söz konusu olduğunda sıklıkla kullanılan “ezberci eğitim” kalıbı, yukarıda da bahsedildiği gibi yetersizliğini ve etkisizliğini uzun yıllar boyunca ispatlamıştır. Buna karşılık bugün “modern eğitim anlayışı” denilen ve öğrenciyi merkeze alan, aktif katılım gerektiren, öğretmenin bilgi deposu değil bilgiyi bulmaya yardımcı bir rehber konumunda olduğu; sorgulama, analiz etme, eleştirme gibi üst düzey becerileri edindirmeyi önceleyen bir eğitim anlayışı benimsenmektedir. Öğrenmeyi bağlamlarla anlamlı kılmak, mümkün olduğunca tüm duyu organlarıyla kayıt altına almak, öğrenmenin kalıcılığını artırmada etkilidir. Laird (1985), “Sensory

Theory" adını verdiği kuramında etkili bir öğrenmenin ancak görme, işitme, dokunma, koklama ve tatma duyularının harekete geçmesiyle gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Öğrenme kuramları "öğrenme" kavramına gerek davranışsal gerek bilişsel gerekse duyuşsal açılardan yaklaşmışlardır. Yaratıcı drama tekniklerinin öğretimde kullanılmasının doğurduğu olumlu sonuçlar, tüm bu öğrenme alanlarına eş zamanlı olarak etki etmesinden kaynaklıdır.

Yaratıcı dramayla kurgulanmış eğitim-öğretim süreçlerinde sözlü, sözsüz, hareketli veya hareketsiz rol oynama vardır. Rol kartları, doğaçlamaların konusunu, karakterlerini ve rollerini belirlemek adına oluşturulmuş kılavuz kartlardır. Rol kartları, doğaçlamayı yapacak öğrencilere karakterlerini, mekânı, zamanı, çatışma durumunu ve doğaçlamanın başlangıç noktasını sunan birer yol göstericidir. Üzerinde diyalogların yer aldığı tiyatro metinleri ya da çekime hazır herhangi bir senaryo değildir (Adıgüzel, 2010).

Bir yaratıcı drama tekniği olan rol kartları, çalışmanın "Giriş" ve "Kuramsal Altyapı" bölümlerinde açıklandığı üzere, şemsiyesi altında bulunduğu drama yöntemine uygun olarak, kelimelerin kalıcı öğreniminde şu şekilde rol oynamaktadır:

- Doğal ve spontan iletişim ortamı sağlar.
- Ezber gerektirmez, kelimeler ihtiyaç hissedildiği için öğrenilir.
- Sıkıcı olmayan, öğrencinin kendini yönlendirdiği bir öğrenme süreci sunar.
- Öğrenci, kurgusal durum içerisinde yaratılan çatışmayı çözmeye odaklandığı için dilsel hatalara odaklanmadan iletişimi sürdürebilir.
- Öğrencinin değil, rol kişinin tutumu söz konusudur, bu yüzden genellikle konuşma deneyimleri sırasında karşılaşılan heyecan, hata yapma kaygısı ve gerginlik azalır.
- Öğrencinin bağlı kalması gereken bir "konu" vardır, ancak doğaçlamalar önceden planlanmadığı için öğrencinin bağlı kalması gereken "cümleler/kalıplar/ifadeler" yoktur.
- Öğrenme sürecinde zihin, beden ve duyular eş zamanlı olarak çalışır.
- Yeni kelimeler, doğaçlama sırasında ve o anda ihtiyaç duyulduğu için öğrenilir ve anında kullanılır. Hatta doğaçlama sırasında gerek duyuldukça sayısız kez tekrar edilebilir.

Arapça Kelime Öğretiminde Rol Kartlarının Kullanımı

Ezberleyerek öğrenme fenomenine geri dönülecek olursa, ezberlerin zor yapılması ve kolay unutulması faktörüne Arapçanın kendine has morfolojik ve sesletim zorlukları da eklendiğinde kelime öğretiminin üzerinde özenle durulması gereği ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler; aynı kökten türeyen, sadece kalıpları (vezinleri) farklılaşan, hemen hemen aynı anlamlara gelen ama aslında aynı anlamda olmayan birçok kelime ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Biçimsel ve yapısal kelime öğretimi hedeflenirse ilk önce öğrencilerde sağlam bir morfolojik altyapı (sarf ilmi) oluşturmak gerekmektedir. Bu, Arapça öğrenenler için son derece gerekli bir altyapıdır ancak, "yabancı bir dilin öğrenilmesinde öncelikli amaç olan" iletişim buna bağlı olursa doğal olarak gecikecektir. Sarf bilgisi yadsınamaz, ancak kelimeleri anlamlandırmada ve iletişimsel ortamlarda kullanmada ön koşul da olmamalıdır. Tam bu noktada, kelime öğretiminin sarf bilgisinden bağımsız olarak, belli bir bağlam çerçevesinde, işlenerek ve anlamlandırılarak ve mümkün olan tüm öğrenme alanlarıyla (zihinsel, davranışsal, duyuşsal) yapılması önem kazanmaktadır.

Çalışmanın genelinde savunulan ve bir önceki başlıkta da ortaya koyulan ana fikre göre rol kartları tekniği ile doğaçlamalar esnasında yeni Arapça kelimelerin öğrenilmesi ve kullanılması;

vezinlerden, yapısal sorgulamalardan, gramatik doğruluk kaygılarından arınmış, spontan bir iletişim ortamı sunar. Doğaçlama devam ettiği sürece yeni kelimeler kurgu içerisinde öğrenciye ne kadar gerekiyorsa o kadar sık kullanılır. Tüm bunlar belirli bir bağlam içerisinde ve tüm beden aktivitesiyle yapıldığı için yeni kelimelerin zihindeki kalıcılığı artar. Bu noktada rol kartlarının rolü, Adıgüzel'in (2010) yukarıdaki "rol kartı" tanımına uygun olarak yapılacak doğaçlamanın ana hatlarını ve çıkış noktasını belirleyerek öğrenciye yol göstermek, doğaçlamaya daha rahat geçiş yapmasını sağlamaktır.

Arapça kelime öğretiminde rol kartlarını kullanmanın anahtar unsurları şu şekilde açıklanabilir:

1- *Rol kartlarında verilen konu ve çatışma unsuru öğrenciyi, öğretimi hedeflenen Arapça kelimelere yönlendirmelidir.* "Sağlık" konusu kapsamındaki kelimelerin öğretimi hedefleniyorsa rol kartlarında verilen durum öğrencinin "hastane, doktor, aşı, serum, yara, bandaj, ilaç... vb." kelimeleri kullanmasına olanak sağlamalıdır. Özetle rol kartlarında verilen durumlar, öğretilmesi hedeflenen yeni Arapça kelimelere uygun olmalıdır.

2- *Sözlük kullanımı serbest bırakılmalıdır.* Öğrenci, doğaçlama esnasında ihtiyaç duyduğu kelimeyi kendi bulmalı, seçmeli ve bağlam içerisinde kullanılmalıdır. Bu, bilgiyi almaktansa aramaya yönlendirmesi açısından önemlidir.

3- *Öğretmen, gözetleyici değil gözlemci olmalıdır.* Spontaniteyi baltalayan en büyük etken, öğretmene kendini beğendirme kaygısıdır. Bunun adı, "yanlış yapma kaygısı, eleştiri alma kaygısı, baskı hissi" vb. şekillerde değiştirilebilir. Spontanlık kesintiye uğrarsa öğrenci, doğaçlamanın kendiliğinden gelişen akışından kopar ve öğretim hedefinin gerçekleşmesi tehlikeye girer.

4- *Doğaçlamalar, eş zamanlı başlatılmalı ve bitirilmelidir.* İkili doğaçlamalar eş zamanlı başladığında hiçbir grubun diğerine performansını sergilemesi söz konusu olmaz. Bu ise, 3. maddede öğretmen yönünden gelmesi muhtemel kaygıların aynısının akran yönünden gelmesine engel olur. Doğaçlama esnasındaki iletişimi öğrenen açısından özgürleştirir.

5- *Eş zamanlı doğaçlamalar esnasında rol değişimini yapılmalıdır.* Bunun ne zaman gerçekleşeceğine öğretmen gözlemleri karar verir. Doğaçlamanın kısır döngüye girmesi, tıkanması gibi durumlar gözlemlendiğinde öğretmen rol değişimi yönergesini vermelidir (örneğin doktor ve hasta rollerini değiştirirler). Böylece diyalogun tarafları değişir. Daha önce muhatabının kullandığı yeni kelimeler bu kez diğer öğrenci tarafından kullanılarak pekişir. Aynı zamanda iletişim akışındaki tıkanıklık çözülmüş olur.

6- *Eş zamanlı doğaçlamalar sona erdiğinde gönüllü gruplardan başlayarak doğaçlamalar tüm sınıfla birlikte teker teker izlenir.* Bu, 4. maddeye aykırı görünebilir ancak değildir. Kullanılacak kelimeler, kurulacak cümleler, çatışmanın çözümü, diyalogun akışı artık belirlidir. Yani kaygılar, eş zamanlı doğaçlamalar sırasında zaten büyük ölçüde atılmıştır. Bu adımın kelime öğretimi açısından amacı, konuyla ilgili yeni kelimelerin tüm sınıfla paylaşılmasıdır. Farklı gruplar, doğaçlamaları sırasında aynı kelimeyi sözlükten bulup kullanmış olabilirler (akran onayı/sosyal onay), ya da aynı durum için farklı ifadeler kullanmış olabilirler (akran öğrenmesi/sosyal öğrenme).

7- *Süreç sonunda değerlendirme yapılmalıdır.* Bu aşamada, öğrenilen yeni kelimelerin tahtada listelenmesi doğru bir yaklaşım olmaz. Ancak tüm sınıfın katıldığı bir grup tartışması; önce sözlükten bulunan, sonra iletişimde anlamlı ve bağlamsal bir şekilde kullanılan, rol değişiminden sonra yine kullanılan yeni kelimelerin sınıfla değerlendirilmesini ("biz onun yerine X kelimesini kullandık" veya "Y kelimesini biz de şu anlamda kullandık" gibi) sağlar. Görülmektedir ki değerlendirme sırasında yeni

öğrenilen Arapça kelimeler, tekrar kullanılmış olur. Ayrıca bu aşamada var olan telaffuz hataları da akran değerlendirme ile (gerekirse öğretmen müdahalesi ile) ortadan kalkmış olur.

Yöntem

Pragmatist bakış açısıyla hazırlanan bu çalışma; uygulamalara, bu uygulamaların başarılı olup olmadığına ve çözüme (Patton, 1990) odaklanmaktadır. Bu nedenle, sonuçların net bir şekilde ortaya koyulması adına nicel bir araştırma modeli benimsenmiş ve tek denekli bir deneysel araştırma yürütülmüştür. Tek denekli deneysel araştırmanın amacı, bir müdahalenin (yani bağımsız bir değişkenin) tek bir birey/grup/olgu üzerindeki etkilerini net bir şekilde ortaya koymaktır. Geleneksel olarak deney ve kontrol gruplarıyla yapılan deneysel çalışmalarda olduğu gibi amaç, sonuçlardaki (yani bağımlı değişkenlerdeki) değişikliklerin gerçekten de bu müdahalenin sonucu olduğundan ve şans veya diğer faktörlerin bir sonucu olmadığından emin olmaktır (Neuman & McCormic, 1995).

Buna uygun olarak araştırma grubunu oluşturan öğrenciler ile hiçbir ön-test yapılmaksızın rol kartları tekniği ile planlanmış bir ders gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, ders boyunca gözlemci konumunda kalmış, kullanılan yeni Arapça kelimeler not edilmiş, bir sonraki uygulamanın sonuçlarıyla karşılaştırmak üzere korunmuştur.

İlk uygulamadan 8 hafta sonra aynı rol kartlarıyla ve aynı doğaçlama gruplarıyla aynı ders tekrar uygulanmıştır. Ders boyunca gözlemci olarak doğaçlamalar boyunca önceki uygulama sırasında öğrenilen yeni kelimelerin tekrar kullanımı not edilmiştir.

Tek denekli araştırmalarda kontrol gruplarındansa kontrol prosedürleri bulunmaktadır (Neuman & McCormic, 1995). Buna uygun olarak, her iki uygulama için alınan gözlem kayıtları karşılaştırılmıştır. İki uygulama sonuçlarının karşılaştırılması için Jaccard benzerlik katsayısı formülü ($J(A,B)=|A \cup B|/|A \cap B|$) kullanılmış, böylece kümeler arasındaki benzerlik, istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Gözlem kayıtlarından elde edilen bulgularla şu soruların cevapları aranmıştır:

1- İlk uygulamada öğrenilen Arapça yeni kelimeler, 8 hafta sonra yapılan son uygulamada sözlük yardımı olmaksızın doğaçlamalarda yeniden kullanılmış mıdır (kalıcı öğrenme sağlanmış mıdır)?

2- İlk uygulamada öğrenilen Arapça yeni kelimelerin, son uygulamadaki doğaçlamalarda yeniden kullanılma oranı nedir (kalıcı öğrenme oranı)?

Böylece rol kartları tekniği ile planlanmış bir Arapça dersinde öğrenilen yeni kelimelerin, kalıcılığını ne kadar koruduğu, uygulama aşamalarına herhangi bir ek müdahalede bulunmadan yaratıcı drama temelli bir çalışmanın doğal akışında yeni kelime ediminin gerçekleşip gerçekleşmediği ve yeni kelime öğreniminin hangi oranda gerçekleştiği ortaya koyulmuştur.

Araştırma, Arap Dili ve Edebiyatı 1. sınıf öğrencilerinden oluşan 6 kişilik bir grupla gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar, 50+50 dakikalık iki ders saatinde yapılmış ve deneysel süreç toplamda 8 hafta sürmüştür.

Uygulama öncesinde öğrencilerle "alışveriş" konulu büyük grup tartışması gerçekleştirilmiştir. Grupla ve iş birliği ile yapılacak bir çalışma (rol kartları gibi) öncesinde grup tartışmaları, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini artırmak için önemli bir araç olarak kullanılabilir. Birçok deneysel araştırmayla ortaya koyulmuştur ki grup tartışmaları; iş birliği ile öğrenme için öğrencileri hazırlamada (Colbeck vd., 2000) ve motivasyonu artırmada (Pan & Wu, 2013; Ning & Hornby, 2013; Shyiramunda, 2023) önemli bir araçtır.

Büyük grup tartışması sonrasında öğrencilere rol kartları rastgele dağıtılmış ve her öğrencinin elindeki kartta yazan durumla uygun rol kartını (yani eşini) bulması istenmiştir.

Grup, çiftler halinde 3 gruba ayrılmıştır. Her gruba farklı kurgusal durumları, karakterleri ve çatışmaları içeren rol kartları dağıtılmıştır. Rol kartlarının içeriği ve anlatımı tasarlanırken sınıfın Arapça dil seviyesi göz önünde bulundurulmuştur. "Alışveriş" konusu kapsamında kullanılan rol kartları şöyledir²:

1. Grup	A	عندما كنت تعبر الشارع، فامتت سيارةً بإعطائك الأولوية، وكانت تمامًا السيارة التي تحلم بها. ولكنك لا تستطيع أن تتذكر علامتها التجارية. والآن أنت تبحث عنها في كل وكلاء السيارات. الارتجال يبدأ بدخولك إلى المعرض.
	B	Karşıdan karşıya geçerken bir araç durup sana yol verdi. Bu araç, tam da hayalindeki otomobildi. Ancak markasını/modelini bir türlü hatırlayamıyorsun. Şu an, bir oto galeridesin. Galerinin kapısından girerken birlikte doğaçlama başlar.
2. Grup	A	أنت صاحب معرض سيارات، ولديك خبيرة في مجال السيارات. ومع ذلك، هذا الزبون لا يعرف الكثير عن السيارة التي يطلبها. ولذلك أنت ستحتاج إلى وصف السيارة بالتفصيل لك. الارتجال يبدأ بدخول الزبون إلى المعرض.
	B	Otomobiller konusunda uzman bir oto galeri sahibisin. Ancak bu müşteri, istediği araç hakkında tam bir bilgi sahibi değil. Bu nedenle istediği aracı sana ayrıntılı bir şekilde tarif etmesi gerekir. Müşterinin galerinin kapısından girmesiyle doğaçlama başlar.
3. Grup	A	ستشتري لعبة أمنة لطفلك الصغير الذي يصنع كل شيء في فمه ويتذوقه. أنت تصف بأدق التفاصيل نوع اللعبة التي تريدها. الارتجال يبدأ بدخولك إلى المتجر.
	B	Henüz her şeyi ağzına koyan küçük çocuğun için güvenli bir oyuncak almak istiyorsun. İstedğin oyuncak, satış görevlisine en ince ayrıntısına kadar anlatmalısın. Mağazaya girişinle doğaçlama başlar.
3. Grup	A	أنت تعمل في متجر ألعاب فيه كل لعبة يمكن تخيلها. عليك أن تجد اللعبة التي وصفها لك الزبون في المتجر. الارتجال يبدأ بدخول الزبون إلى المتجر.
	B	Hayal edilebilen her türlü oyuncakın satıldığı bir mağazada çalışıyorsun. Müşterinin istediği oyuncakı bulman şart. Müşterinin mağazaya girmesiyle doğaçlama başlar.
3. Grup	A	أنت امرأة على وشك الزواج. ولذلك أنت وخطيبك تحتاجان إلى بعض الأثاث الجديدة لبيتكما. أنتم الآن في متجر للأثاث لكنك لا ترين دفع مبلغ كبير فتطلبين الأثاث الرخيصة فقط. الارتجال يبدأ بقولك "لا! هذا أغلى من اللازم!"
	B	Evlilik arifesinde bir kadınsın. Eviniz için yeni mobilyalar almaya ihtiyacınız var. Nişanlıyla birlikte mobilyacıdasınız ancak yüksek bir meblağ ödemek istemiyorsun. Bu yüzden yalnızca ucuz mobilyalar istiyorsun. Doğaçlama "Hayır, bu çok pahalı!" demenle başlar.
3. Grup	A	أنت رجل على وشك الزواج. ولذلك أنت وخطيبتك تحتاجان إلى بعض الأثاث الجديدة لبيتكما. أنتم الآن في متجر للأثاث. أنت تريد أن تكون الأثاث دائمةً وجميلةً ومريحةً. أما خطيبتك فلا تتفق بذلك... الارتجال يبدأ بقول خطيبتك "لا! هذا أغلى من اللازم!"
	B	Evlilik arifesinde bir erkeksin. Eviniz için yeni mobilyalar almaya ihtiyacınız var. Nişanlıyla birlikte mobilyacıdasınız. Dayanıklı, güzel ve rahat mobilyalar istiyorsun ama nişanlın seninle aynı fikirde değil... Nişanlının "Hayır, bu çok pahalı!" demesiyle doğaçlama başlar.

Şekil 1. Çalışmada kullanılan rol kartları

² Öğrencilere rol kartlarının Türkçe tercümelemleri verilmemiştir.

Sonraki aşamada öğrencilere kurallar açıklanmış ve yönergeler verilmiştir. Konunun anlaşılması için eşlerin aralarında tartışmaları ve kurguyu/çatışmayı ayrıntılandırmaları için yeterli süre verilmiştir. Bu süreçte öğrenciler doğaçlamanın senaryosunu oluşturamaz, cümle ezberlemez, yalnızca kendi aralarında kurguyu genişletir, çatışmayı belirlerler.

Süre sonunda eş zamanlı doğaçlamalar başlatılmıştır. Bu süreçte öğrencilere, istedikleri zaman sözlük kullanabilecekleri açıklanmıştır. Eş zamanlı doğaçlamalar sırasında öğretici zaman zaman role girerek gerekli anlarda doğaçlamalara müdahale etmiş (kısır döngüye giren diyalogların çözülmesi vb.) ve doğrudan gözlem yapma şansı elde etmiştir. Bu süreçte, sözlükten bakılan (veya zaman zaman öğreticiye sorulan) yeni kelimeler not edilmiştir.

Eş zamanlı doğaçlamalar sona erdiğinde gönüllü gruptan başlamak üzere ikili doğaçlamalar sırayla izlenmiş ve yine tartışma yoluyla anında değerlendirme yapılmıştır. Bu aşamada önce doğaçlama grubu kendi deneyimini değerlendirmiş (öz değerlendirme), ardından sınıfın kalanı "bu rol kartı benim rol kartım olsaydı" cümlesiyle başlayarak değerlendirmelerini yapmışlardır (akran değerlendirmesi). Bu aşamada da öğrencilerin, doğaçlamalar esnasında öğrendikleri Arapça yeni kelimeleri kullanma durumları not alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan alınan 12.06.2024 tarihli ve 2024/159 belge sayılı etik kurul izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Analiz

Farklı zamanlarda aynı gruba aynı uygulamanın yapılması ile Arapça yeni kelimelerin kullanımına dair kategorik ve ikili (kullanıldı veya kullanılmadı) veriler elde edilmiştir. Bu şekildeki bir uygulamada, kelime kullanımının tutarlılığını ölçmek için Jaccard benzerlik katsayısını hesaplanmıştır. Buna göre, 3 grubun ilk kez kullandıkları Arapça yeni kelimeler ile ikinci uygulamada tekrar kullandıkları yeni kelimelere ilişkin veriler, bu verilerin analizi ve elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 1. 1. Grubun ilk ve ikinci uygulamalarda kullandığı Arapça yeni kelimeler

	1. Grup: (Araba alışverişi)	1. Uygulama (A)	2. Uygulama (B)
k ₁	(Hibrit) هجين	✓	✓
k ₂	(Beygir gücü) قدرة حصانية	✓	✓
k ₃	(Tork) عزم الدوران	✓	X
k ₄	(El freni) فرملة اليد	✓	✓
k ₅	(Sunroof/açılır tavan) فتحة السقف	✓	X
k ₆	(Motor/ motor gücü) محرك / قوة المحرك	✓	✓
k ₇	(Pazarlık payı) قابل التفاوض	✓	✓
k ₈	(Otonom sürüş) القيادة الذاتية	✓	✓
k ₉	(Az yakar) تحرق قليلا	✓	✓

Tablo 1'e bakıldığında 1. grubun, ilk uygulamada 9 yeni kelime kullandığı görülmektedir. Bu durumda iki uygulamanın birleşim kümesi $|A \cup B| = 9$ 'dur. Grup, ilk uygulamada öğrenilen 9 yeni kelimedenden 7 tanesini ikinci uygulamada tekrar kullanmıştır ve buna göre 1. ve 2. uygulamalarda kullanılan kelimelerin kesişim kümesi $|A \cap B| = 7$ 'dir. Buna göre iki uygulama arasındaki kelime kullanımının Jaccard benzerlik katsayısı; $J(A,B) = 7/9 = 0.778$ olarak hesaplanmaktadır. Bu katsayı bize, öğrenilen kelimelerin %77.8'inin 8 hafta sonra yeniden kullanıldığını, yani %77.8 oranında kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmektedir.

1. grubun kelimeleri hatırlaması ve tekrar kullanmasıyla ilgili önemli bir ayrıntının burada kaydedilmesi gerekir. Tabloda, 2. uygulamada kullanılmadığı belirtilen فتحة السقف (Sunroof/açılır tavan) ifadesi, aslında سقف مفتوح (açık tavan) şeklinde kullanılmıştır. Nicel değerlendirmenin güvenilirliğine etki etmemesi bakımında tabloda belirtilmeyen bu kullanım, nitel olarak değerlendirildiğinde öğrencinin aslında aynı kelimeyi, aynı anlamı sağlayacak şekilde ama farklı bir dil yapısında kullandığı görülmektedir.

Tablo 2. 2. Grubun ilk ve ikinci uygulamalarda kullandığı Arapça yeni kelimeler

	2. Grup: (Oyuncak alışverişi)	1. Uygulama (A)	2. Uygulama (B)
k ₁	(Tekerlekli) ذات العجلات	✓	✓
k ₂	(Güvenli oyuncak) لعبة آمنة	✓	✓
k ₃	(İmkânsız) مستحيل	✓	✓
k ₄	(Pil) بطارية	✓	✓
k ₅	(Yutmak) ابتلاع	✓	✓
k ₆	(Zararlı kimyasal) كيميائية ضارة	✓	✓
k ₇	(Yaş grubu) الفئة العمرية	✓	X
k ₈	(Nakit mi, kart mı?) نقدًا أم بطاقة؟	✓	✓
k ₉	(Küçük parçalar) أجزاء صغيرة	✓	✓
k ₁₀	(Sert) صلبة	✓	X

Tablo 2'ye göre 2. grup, ilk uygulamada 10 yeni kelime kullanmıştır. Bu durumda iki uygulamanın birleşim kümesi $|A \cup B| = 10$ 'dur. Grup, ilk uygulamada öğrenilen 10 yeni kelimedenden 8 tanesini ikinci uygulamada tekrar kullanmıştır ve buna göre 1. ve 2. uygulamalarda kullanılan kelimelerin kesişim kümesi $|A \cap B| = 8$ 'dir. Buna göre iki uygulama arasındaki kelime kullanımının Jaccard benzerlik katsayısı; $J(A,B) = 8/10 = 0.8$ olarak hesaplanmaktadır. Bu katsayı, öğrenilen kelimelerin %80'inin 8 hafta sonra yeniden kullanıldığını, yani %80 oranında kalıcı öğrenme gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Tablo 3. 3. Grubun ilk ve ikinci uygulamalarda kullandığı Arapça yeni kelimeler

	3. Grup (Ev eşyası/mobilya alışverişi)	1. Uygulama (A)	2. Uygulama (B)
k ₁	(Taksitle) بالتقسيط	✓	✓
k ₂	(Kalitesiz) رديء	✓	✓
k ₃	(Kullanılmış/ikinci el) مستعمل	✓	✓
k ₄	(Marka) علامة	✓	✓
k ₅	(Dayanıklı/evladiyelik) دائم	✓	X
k ₆	(Duvarı kaplayan) تغطي الجدار	✓	X
k ₇	(Mikrodalga) ميكروويف	✓	✓
k ₈	(Robot süpürge) روبوت المكنسة الكهربائية	✓	X

Tablo 3'e bakıldığında 3. grup, ilk uygulamada 8 yeni kelime kullanmıştır. İkinci uygulama da yine 8 kelime üzerinde değerlendirildiği için iki uygulamanın birleşim kümesi $|A \cup B| = 8$ 'dir. 3. grup, ilk uygulamada öğrenilen 8 yeni kelimedenden 5 tanesini ikinci uygulamada tekrar kullanmıştır. Buna göre 1. ve 2. uygulamalarda kullanılan kelimelerin kesişim kümesi $|A \cap B| = 5$ 'tir. Buna göre iki uygulama arasındaki kelime kullanımının Jaccard benzerlik katsayısı; $J(A,B) = 5/8 = 0.625$ olarak hesaplanmaktadır. Bu katsayı, öğrenilen kelimelerin %62.5'inin 8 hafta sonra yeniden kullanıldığını, yani %62.5 oranında kalıcı öğrenme gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Tablo 4. Çalışma grubu genelinde ilk ve ikinci uygulamalarda kullandığı Arapça yeni kelimeler

	Grup Genelî	1. Uygulama (A)	2. Uygulama (B)
k ₁	(Hibrit) هجين	✓	✓
k ₂	(Beygir gücü) قدرة حصانية	✓	✓
k ₃	(Tork) عزم الدوران	✓	X
k ₄	(El freni) فرملة اليد	✓	✓
k ₅	(Sunroof/açılır tavan) فتحة السقف	✓	X
k ₆	(Motor/ motor gücü) محرك / قوة المحرك	✓	✓
k ₇	(Pazarlık payı) قابل التفاوض	✓	✓
k ₈	(Otonom sürüş) القيادة الذاتية	✓	✓
k ₉	(Az yakar) تحرق قليلا	✓	✓
k ₁₀	(Tekerlekli) ذات العجلات	✓	✓
k ₁₁	(Güvenli oyuncak) لعبة آمنة	✓	✓
k ₁₂	(İmkânsız) مستحيل	✓	✓
k ₁₃	(Pil) بطارية	✓	✓
k ₁₄	(Yutmak) ابتلاع	✓	✓
k ₁₅	(Zararlı kimyasal) كيميائية ضارة	✓	✓
k ₁₆	(Yaş grubu) الفئة العمرية	✓	X
k ₁₇	(Nakit mi, kart mı?) نقدًا أم بطاقة؟	✓	✓
k ₁₈	(Küçük parçalar) أجزاء صغيرة	✓	✓
k ₁₉	(Sert) صلبة	✓	X
k ₂₀	(Taksitle) بالتقسيط	✓	✓
k ₂₁	(Kalitesiz) رديء	✓	✓
k ₂₂	(Kullanılmış/ikinci el) مستعمل	✓	✓
k ₂₃	(Marka) علامة	✓	✓
k ₂₄	(Dayanıklı/evladiyelik) دائم	✓	X
k ₂₅	(Duvarı kaplayan) تغطي الجدار	✓	X
k ₂₆	(Mikrodalga) ميكروويف	✓	✓
k ₂₇	(Robot süpürge) روبوت المكنسة الكهربائية	✓	X

Çalışma gruplarından teker teker elde edilen veriler ve bunların analizinden sonra çalışma grubunun tamamına bakarak genel sonuç yorumlanabilir. Buna göre Tablo 4'te çalışma grubu genelinde ilk uygulamada 27 yeni Arapça kelime kullanıldığı, bunlardan 20 tanesinin ikinci uygulamada tekrarlandığı görülmektedir. Grup genelinde her iki uygulamada da kullanılan yeni Arapça kelimelerin Jaccard benzerlik katsayısı; $J(A,B)=20/27=0.74$ olarak hesaplanmaktadır. Bu katsayı, sınıf genelinde öğrenilen kelimelerin %74'ünün 8 hafta sonra yeniden kullanıldığını, yani çalışma grubunun %74 oranında kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğini ifade etmektedir.

Analizler sonucunda elde edilen veriler göstermektedir ki rol kartları tekniği, bir kez kullanılan Arapça yeni kelimelerin 8 haftalık bir aradan sonra yeniden hatırlanmasında en az %62,5 oranında etkili olmuştur.

Uygulama esnasında araştırmanın soruları arasında bulunmayan bazı ek bulgular elde edilmiştir:

Eş zamanlı doğaçlamalar sırasında öğrencilerin, diyaloglarını kesintiye uğratmamak, akışı bozmamak için sözlükle (dijital ya da basılı) zaman kaybetmek istemeyip kullanmak istedikleri yeni kelimeleri zaman zaman doğrudan öğreticiye sordukları gözlemlenmiştir. Bu, hem öğrenci motivasyonunun üst düzeyde olduğunun ve öğrencinin rol esnasında anı kaybetmek istemediğinin hem de drama temelli çalışmaların anında dönüt sağladığının bir göstergesidir.

Hiçbir drama yaşantısı olmayan öğrenciler, ilk uygulama için yönergeler verilirken gergin ve hoşnut olmadıklarını belirten doğrudan veya dolaylı ifadelerde bulunmuşlardır. Bu durum, uygulama

sürecinde ortadan kalktığı için çalışmaya olumsuz bir etkisi de olmamıştır. Ancak 8 hafta sonra yapılan ikinci uygulamada öğrencilerin heyecanlandıkları ve bir an önce doğaçlama aşamasına geçmek istedikleri gözlenmiştir. Bu durum da tıpkı 1. maddede olduğu gibi, öğrenci motivasyonunun olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir.

İlk uygulamadan 8 hafta sonra yapılan ikinci uygulamada, bazı Arapça yeni kelimelerin başka gruplar tarafından kullanıldığı gözlemlenmiştir. Örneğin ilk uygulamada 2. grubun kullandığı “ نقداً أم بطاقة؟ (Nakit mi, kart mı?)” ifadesi, ikinci uygulamada 3. grup tarafından da kullanılmıştır. Bu durum, yaratıcı drama uygulamalarının grup yaşantısı ve grup deneyimi sunması özelliğine somut bir örnek oluşturmuştur; zira bu örnekte görüldüğü üzere öğrenciler yalnızca kendi yaşantısıyla edindikleri öğrenmeyi değil, başka grup üyelerinin deneyimlerini de öğrenmeye aktarmışlardır, sosyal öğrenme sağlanmıştır.

Sonuç

Bu çalışmada, bir yaratıcı drama tekniği olan rol kartlarını Arapça kelime öğretiminde kullanmanın kalıcı öğrenmeyi ne kadar etkilediği araştırılmıştır. Ulaşılan bulgular, yaratıcı drama etkinliklerinin önemli avantajlar sağladığını, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla aktif katılımı, motivasyonu ve öğrenme kalıcılığını artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, çalışmanın başında bahsedildiği gibi, öğrenme alanı ve konusu ayırt etmeksizin yaratıcı drama temelli etkinliklerin her yaş ve grupta, hemen hemen tüm öğrenme konularında kullanılabilir olması, elde edilen olumlu sonuçların genellenebilirliğine işaret etmektedir. Daha sade bir ifade ile bu çalışmada uygulanan rol kartlarının içeriği, konusu, düzeyi vb. değiştirilerek aynı şekilde başka konuların öğretimi için de uygulanabilir. Böylece ulaşılan olumlu sonuçlardan yararlanılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, rol kartları tekniğinin Arapça kelime öğretiminde kalıcılığı olumlu etkilemesine ek olarak genel anlamda Arapça öğrenme sürecinde öğrenci motivasyonu ve sosyal öğrenme açılarından da fayda sağladığını ortaya koymuştur. Gruplar bazında en düşük %62,5; en yüksek %80, çalışma grubu genelinde ise %74 oranında kalıcı kelime öğrenimi gözlenmiş; ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında öğrenci motivasyonunda artış olduğu görülmüş, grupların birbirlerinden yeni kelimeler ödünç aldıkları, yani sosyal öğrenmenin gerçekleştiği izlenmiştir.

Araştırma esnasında herhangi bir zorluk yaşanmamakla birlikte karşılaşılan zayıf bir engel, drama yaşantısı olmayan öğrencilerin önyargılı yaklaşımları olmuştur. Bu sorun, rol kartları uygulamasına başladıktan kısa süre sonra yerini akışa uyum sağlamaya bırakmıştır. İkinci uygulamada ise bu sorunla hiç karşılaşılmamıştır.

Gözlemlenen bu sonuçlar, yaratıcı drama tekniklerinin Arapça öğretiminde kullanımına (uygulamalı) ve alana katkı sağlayacak gelecek çalışmalara (akademik) yönelik olmak üzere iki şekilde yorumlanabilmektedir. Buna göre;

Bu çalışmanın “Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Drama” başlığı altında vurgulanan geri kalmışlık nedenlerine dayanarak ülkemizde Arapça öğrencilerinin, daha çok geleneksel yöntemler ile tanışık oldukları söylenebilir. Oysa dil yapısı ve kökeni farklı olmasına rağmen Arapça dil becerilerinin, edinimde diğer dillerden bir farkı yoktur. İngilizce, Almanca, Fransızca gibi yaygın öğretilen dillerle yapılan çalışmalarda olumlu sonuçlar veren drama tekniklerinin, Arapça öğretiminde de olumlu sonuçlar vermesi bunun bir kanıtıdır. Yaratıcı drama tekniklerinin Arapça öğretimi süreçlerinde kullanımı daha yaygın hale gelmelidir. Bunun için, bu çalışmada olduğu gibi, uygulama adımları açıkça belirtilmiş somut uygulama örneklerine daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece hem uygulamaların yaygınlaşması hem de akademik literatüre katkı yönünden alana fayda sağlanacaktır.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Naturel.
- Akla, A. (2022). Storytelling method to improve vocabulary for non-native Arabic speaker children. *Arabiyatuna Jurnal Bahasa Arab*, 6(1), 171. <https://doi.org/10.29240/jba.v6i1.4069>
- Alfuhaid, S. R. (2023). A quantitative study in using digital games to enhance the vocabulary level of Saudi male secondary school students. *English Language Teaching*, 16(3), 16. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n3p16>
- Alghamdi, A. and Ahmed, S. (2018). Effective methods for teaching English vocabulary to Saudi female students. *Journal of Education and Learning (Edulearn)*, 12(1), 118-125. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i1.9125>
- Alshraideh, D. and Alahmdi, N. (2020). Using drama activities in vocabulary acquisition. *International Journal of English Language Teaching*, 7(1), 41. <https://doi.org/10.5430/ijelt.v7n1p41>
- Batdı, V. & Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: a meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 15(6). 1459-1470. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.6.0156>
- Behforouz, B. & Frumuselu, A. D. (2021). The effect of text messaging on EFL learners' lexical depth and breadth. *Journal of Language and Education*, 7(2), 107-123. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11469>
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: an argument for placing drama at the center of the curriculum*. Longman.
- Brouillette, L. (2012). Advancing the speaking and listening skills of K-2 English language learners through creative drama. *Tesol Journal*, 3(1), 138-145. <https://doi.org/10.1002/tesj.8>
- Ceylan, Y. (2023). Arapça öğretiminin kavramsal çerçevesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1184-1189. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1346618>
- Colbeck, C. L., Campbell, S., & Bjorklund, S. A. (2000). Grouping in the dark: what college students learn from group projects. *The Journal of Higher Education*, 71(1), 60. <https://doi.org/10.2307/2649282>
- al-Darayseh, A. (2014). The impact of using explicit/implicit vocabulary teaching strategies on improving students' vocabulary and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6). <https://doi.org/10.4304/tpls.4.6.1109-1118>
- Edgar, V. C. (2022). Generating vocabulary sets for implicit language learning using masked language modeling. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. <https://doi.org/10.24251/hicss.2022.095>
- Elaldı, Ş. (2020). Effects of drama method on social communication skills: a comparative analysis. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(3), 435. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i3.962>
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Holt, Rinehart & Winston.
- Galante, A. (2018). Drama for L2 speaking and language anxiety: evidence from Brazilian EFL learners. *RELC Journal*, 49(3), 273-289. <https://doi.org/10.1177/0033688217746205>

- Geçici, F. & Azizoğlu, N. (2022). Effect of creative drama method on the success in basic language skills, grammar and vocabulary teaching fields in Turkish lesson: meta-analysis study. *Kuramsal Eğitimbilim*, 15(4), 839-866. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1093575>
- Güneysu, S. & Tekmen, B. (2009). Dramanın duygusal zekâ gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7). <https://doi.org/10.21612/yader.2009.004>
- Kaf, Ö. (2017). Effects of creative drama method on students' attitude towards social studies, academic achievement and retention in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 6(3). 289-298. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.3.289>
- Lazarurizqi, G. J. & Suryaman, A. M. (2022). Students' perspective and experience toward learning vocabulary using mobile game. *Professional Journal of English Education*, 5(2). 316-321. <https://doi.org/10.22460/project.v5i2.p316-321>
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on prek-16 outcomes. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49. <https://doi.org/10.3102/0034654314540477>
- Laird, D. (1985). *Approaches to training and development*. Reading, Mass: Addison-Welsey.
- Mayer, K., Yildiz, I., Macedonia, M., & Kriegstein, K. (2015). Visual and motor cortices differentially support the translation of foreign language words. *Current Biology*, 25(4), 530-535. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.11.068>
- Neuman, S. B. & McCormic, S. (1995). Single-subject experimental research: applications for literacy. *International Reading Association*.
- Ning, H. & Hornby, G. (2013). The impact of cooperative learning on tertiary efl learners' motivation. *Educational Review*, 66(1), 108-124. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.853169>
- Nychkalo, N., Jin-ba, W., Lukianova, L., Пазюра, H. B., & Муранова, H. П. (2020). Use of task-based approach in teaching vocabulary to business english learners at university. *Advanced Education*, 7(16), 98-103. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.215117>
- Pan, C. & Wu, H. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6(5). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n5p13>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Sage.
- Pesen, A. & Üzümlü, B. (2017). The analysis of self efficacies of English language teachers in terms of creative drama use in education. *Universal Journal of Educational Research*, 5(8), 1378-1385. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050811>
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: a clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 239. <https://doi.org/10.2307/3333644>
- Qiao, C. (2024). Factors influencing second language learning based on the research of lightbown and spada. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1347691>
- Sağlamel, H., & Kayaoğlu, M. N. (2013). Creative drama: a possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal*, 44(3), 377-394. <https://doi.org/10.1177/0033688213500597>
- Sapmaz, S. & Adıgüzel, Ö. (2021). Harriet Finlay-Johnson'ın drama yaklaşımı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(2), 229-260. <https://doi.org/10.21612/yader.2021.014>

- Saputra, H., Hilmi, D., & Syukran, S. (2023). The use of Tiktok based on audiolingual method in Arabic learning at an Islamic junior high school in Indonesia. *Al-Ta'rib : Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya*, 11(1), 13-24. <https://doi.org/10.23971/altarib.v11i1.5274>
- Slade, P. (1969). *Child Drama*. London: Hodder and Stroughton.
- Shyiramunda, T. (2023). Relevance of group discussion method for chemistry learning, (preprint). <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2487215/v1>
- Şentürk, N. (2022). Arap dilinin geri kalmasında sosyo-kültürel etmenler. *Erciyes Akademi*, 36(3), 1362-1390. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1149552>
- Ulubey, Ö. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: a meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i4.2968>
- Uyuni, Y. R. & Farida, I. (2023). Development of puzzle learning media in vocabulary teaching based on quantum learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(1). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v12-i1/16810>
- Walsh-Bowers, R. & Basso, R. (1999). Improving early adolescents' peer relations through classroom creative drama: an integrated approach, *Children & Schools*, 21(1), 23-32. <https://doi.org/10.1093/cs/21.1.23>
- Yuliawati, L. & Aprillia, A. (2019). The application of communicative language teaching method in vocabulary teaching. *Loquen English Studies Journal*, 12(2), 99-108. <https://doi.org/10.32678/loquen.v12i2.2095>
- Yumurtacı, N. & Mede, E. (2021). Using creative drama in teaching English to young learners: effectiveness on vocabulary development and creative thinking. *İlköğretim Online*, 20(1). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.017>

Extended Abstract

Introduction

This study investigates the effectiveness of creative drama techniques, with a focus on role cards, in enhancing Arabic vocabulary acquisition. While creative drama has proven beneficial in foreign language education both globally and in Turkey, its application to Arabic language instruction remains underexplored. This research aims to fill that gap by adapting creative drama methods for Arabic language teaching, assessing their impact on vocabulary retention and student engagement.

Language acquisition is a complex process that benefits greatly from immersive, interactive teaching approaches. Creative drama, an experiential learning technique, has demonstrated significant promise by engaging learners through sensory involvement and concrete experiences. These methods help bridge the gap between theoretical knowledge and practical application, enhancing both the effectiveness and enjoyment of language learning.

Creative drama techniques involve learners in imaginary roles and scenarios, reducing anxiety and creating a supportive environment for experimentation and practice. By fostering a connection between the learner and the subject matter, these techniques encourage deeper engagement and improve retention of new vocabulary. This study explores how role cards, a specific creative drama technique, can be used to teach Arabic vocabulary to university students.

Method

The research was conducted with six first-year students from the Arabic Language and Literature department at Harran University. Over eight weeks, the students participated in two 50-minute sessions focused on learning new Arabic words related to the topic of "Shopping." The study followed a structured approach, beginning with a group discussion to assess students' familiarity with the topic and ensure their readiness for the upcoming role-playing activities.

Central to the methodology was the use of role cards, which assigned students specific characters and scenarios relevant to shopping. Each card included prompts requiring the use of new vocabulary words. The sessions were designed to promote active participation, improvisation, and repeated use of the target vocabulary in a supportive, low-pressure environment.

To collect data, the researcher recorded the students' use of new vocabulary during the improvisations in both the initial and follow-up sessions. Vocabulary retention was assessed using the Jaccard similarity coefficient, a statistical measure that evaluates the similarity and diversity of sample sets. This method compared the set of new words used in the first session with those used in the second session after eight weeks. The Jaccard similarity coefficient is calculated as the size of the intersection divided by the size of the union of the two sets of words, offering a quantitative measure of vocabulary retention. This approach provided a robust metric for determining the effectiveness of role cards in helping students retain new vocabulary over the study period.

The findings revealed that role cards significantly supported vocabulary retention. Students demonstrated a retention rate ranging from 62.5% to 80% for the new words after eight weeks. This high retention rate suggests that the creative drama technique of using role cards can effectively reinforce vocabulary learning. Additionally, the study observed improvements in student motivation and social learning dynamics. The role-playing activities encouraged students to interact more freely, helping them overcome anxiety and engage more fully with the learning material.

During the research, one unexpected challenge was the initial reluctance and bias of students who had no prior experience with drama activities. Initially, these students were hesitant to engage with the role cards technique. However, this reluctance dissipated shortly after the role-playing activities began, and students quickly adapted to the process. By the second session, the issue had fully resolved. These observations suggest that creative drama techniques not only enhance vocabulary learning but also positively impact student motivation and social learning. It was further noted that students often borrowed new words from each other, indicating that social learning was occurring.

Result

The success of the role cards technique in this study highlights the potential of creative drama methods in Arabic language teaching. By offering a structured yet flexible framework for vocabulary acquisition, role cards facilitate an immersive learning experience that combines both cognitive and emotional engagement. The technique not only aids in memorization but also enhances the learning experience, making it more enjoyable and interactive.

The role cards method leverages the power of storytelling and role-playing to create memorable learning moments. Students are more likely to retain words learned in context, particularly when those contexts are engaging and personally meaningful. The reduction in anxiety and the increase in motivation observed in this study align with findings from other research on the benefits of creative drama in language education.

However, the study also underscores the need for more detailed guidelines and practical examples to support the broader adoption of creative drama techniques in Arabic language instruction. Providing educators with clear, step-by-step instructions on implementing these methods can help ensure their effective use across diverse educational settings.

Conclusion

In conclusion, creative drama techniques, particularly the use of role cards, offer a powerful approach to teaching Arabic vocabulary. By creating an immersive and interactive learning environment, these techniques enhance vocabulary retention, reduce anxiety, and boost student motivation. This study provides valuable insights into the practical application of creative drama in Arabic language education, and it highlights the need for further research and development in this area. The findings suggest that educators and curriculum developers should consider incorporating creative drama techniques into their teaching strategies to improve language acquisition outcomes. In doing so, they can provide students with a more engaging and effective learning experience, ultimately leading to better proficiency in Arabic and other foreign languages.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



Analysis of Secondary School Turkish Coursebooks in Terms of Functional Grammar Theory

Ahmet Zeki GÜVEN¹ & Şeyma SERT²

Abstract

In this study, secondary school Turkish textbooks were examined in terms of functional grammar. A Turkish textbook from each grade level in secondary school was randomly selected for analysis. Eight features of functional grammar were identified based on the opinions of Turkish education researchers. The qualitative research model, specifically the document review method, was employed in the study. The findings revealed that secondary school Turkish textbooks most closely aligned with item 7 (active participation) and item 8 (mental skills), while they demonstrated the least alignment with item 6 (cooperative learning). These items were followed by item 3 (making sense of speech/writing and correct, effective self-expression), item 2 (where, how, and when grammar is used), item 1 (grammar as a whole with its form, meaning, and usage dimensions), item 4 (grammar integrated into texts with the four basic skills), and item 5 (illustrating grammar in different communication contexts). It was observed that the examined secondary school Turkish textbooks did not sufficiently comply with items 3, 2, 1, 4, 5, and 6. Therefore, it was concluded that these textbooks are not sufficiently aligned with functional grammar principles.

Keywords

Functional Grammar

Turkish Education

Qualitative Research

Textbook

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının İşlevsel Dil Bilgisi Kuramı Bakımından İncelenmesi³

Özet

Bu çalışmada Ortaokul Türkçe ders kitapları işlevsel dil bilgisi kuramı bakımından incelenmiştir. Tüm öğrenci ve öğretmenlerinin erişimine açık olan EBA'dan random olarak seçilen ortaokulun her sınıf düzeyinden birer Türkçe ders kitabı çalışma örneklemini olarak belirlenmiştir. Türkçe eğitimi alanında uzmanların görüşü alınarak hazırlanan formda 8 işlevsel dil bilgisi özelliği belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma modeli çevresinde betimsel analiz kullanılmış, veri toplama tekniği olarak da doküman incelemesi tekniği tercih edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi özellikleri bakımından en çok öğrencinin etkin katılımı ve zihin becerilerini kullanma maddelerine uygun olduğu, en az ise öğrenci motivasyonu için iş birlikli öğrenme etkinlikleri kriterine uygun olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarının 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 numaralı kriterlere uygun olmadığı belirlenmiştir. Buradan hareketle ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi kuramına yeterince uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İşlevsel dil bilgisi kuramının özellikle dil bilgisi konularının öğretiminde ciddi kolaylık sağlayacağı öngörüldüğünden bundan sonraki hazırlanacak Türkçe ders kitaplarında bu hususunun göz önünde bulundurulması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

İşlevsel Dil Bilgisi

Türkçe Eğitimi

Nitel Araştırma

Ders Kitabı

Article Info

Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

01.08.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

20.09.2024

Published / Yayın Tarihi

30.09.2024

Reference

Kaynakça

Güven, A. Z., & Sert, Ş. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi kuramı bakımından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 54-73.

¹ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, ahmetzekiguven@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4922-7535

² Uzm., sertseym@gmail.com, ORCID: 0009-0006-3794-0372

³Bu çalışma "Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının İşlevsel Dil Bilgisi Bakımından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.



Giriş

Bir dilin korunması ve devamlılığının sağlanabilmesi için o dili doğru ve etkili kullanan bireylerin yetiştirilmesi şarttır. Bu noktada da dil bilgisinin önemi ortaya çıkar. Dili iyi kullanma sanatını öğreten dil bilgisi aynı zamanda düşünce ve duyguların daha düzgün ve tam olarak anlaşılmasına ve anlatılmasına yardım eder. Kişi gramer bilgisi sayesinde daha doğru, daha mükemmel düşünmeye de alışır (Banguoğlu, 1990). Ayrıca dil bilgisi; bir cümleyi, bir eylemi, bir sıfatı ya da bir metni anlamak için gereklidir ve bu nedenle okullarda okuma yazma öğretimiyle birlikte dil bilgisi öğretimine de başlanmaktadır (Güneş, 2017).

Dil bilgisi öğretiminin etkili olabilmesi için dil bilgisi unsurlarının yararlı, açık, işlevsel olması; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Güneş, 2013). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TÖP) 4 temel dil becerisi içerisinde dil bilgisi yapılarının işlevlerinin sezdirilerek öğrencilere kavratılması hedeflenmiştir (MEB, 2019). Bu hedefin gerçekleştirilebilmesi Türkçe öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen ders materyali olan Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi öğretimine uygun olmasına bağlıdır (Akdeniz, 2019). İşlevsel dil bilgisinde dil, her şeyden önce bir sosyal etkileşim aracıdır ve bu nedenle dil etkinliği yalnızca kurallar ve normlardan ibaret değildir. Dil aynı zamanda iletişimsel amaçları gerçekleştirmeye hizmet ettiğinden, en az iki katılımcıyı gerektirir ve bu bakımından işbirlikçidir. Buna göre dilde kullanılan araçlara "dilsel anlatımlar" adı verilir; dilsel anlatımlar da anlambilim, sesbilim, biçimbilim ve sözdizim kurallarıyla (dilbilgisi kurallarıyla) yapılandırılır (Van Schaak, 1998). İşlevsel dil bilgisi öğretimi ile dil bilgisi yapıları, dil bilgisinin 3 boyutu; anlam, biçim ve kullanım boyutlarıyla bir bütün olarak ele alınır. Dinleme/izleme ve okuma metinleri, bağlı etkinlikler çerçevesinde dil bilgisi kuralları öğrencilere sezdirilir. Böylece bağlamdan dil bilgisi yapılarının nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağı gibi bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması hedeflenir (Azizoğlu ve Okur, 2022; Benzer, 2020; Hamzadayı ve Şentürk, 2022; İşcan, 2007). Bu nedenle Türkçe dersi ana materyali Türkçe ders kitapları işlevsel dil bilgisine uygun olarak hazırlanmalıdır.

2019 TÖP'te dil bilgisi konularına ağırlıklı olarak ortaokul kazanımlarında yer verilmiştir (MEB, 2019). Bu nedenle bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi öğretimine uygunluğu incelenmiştir. Bu çalışmada; "Ortaokul Türkçe ders kitapları işlevsel dil bilgisi öğretimine ne kadar uygundur?" sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda Türkçe eğitimi alanında daha önce yapılmış benzer bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Araştırmanın temel amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi kuramına ne kadar uygun olarak hazırlandığını belirlemektir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın benimsediği sezdirerek dil bilgisi öğretimini temel alan işlevsel dil bilgisi kuramı bu çalışmanın temelidir. Bu çalışma ile ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi kuramına uygunluğunun ortaya konulması ve Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisinin önemine dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda şu iki soruya cevap aranmıştır:

1. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında sınıf düzeylerine göre dil bilgisi konularının dağılımı nedir?
2. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri ve soruları işlevsel dil bilgisi özelliklerine yeterince uygun mudur?

Araştırmanın Önemi

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda (TÖP) dil bilgisi konularına ağırlıklı olarak yer verildiği ortaokul dönemi, dil bilgisi öğretimi açısından büyük bir önem taşımaktadır. 2019 TÖP'te dil bilgisi konularının 4 temel beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) etrafında öğrencilere sezdirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2019). Bunun somut olarak öğretime aktarılabilmesi için Türkçe dil bilgisi öğretiminde ana öğretim materyali olan ortaokul Türkçe ders kitaplarının (Yalçın, 1994; Akdeniz, 2019), işlevsel dil bilgisi öğretimine uygun olması gerekmektedir. Çünkü 2019 TÖP'te hedeflendiği gibi işlevsel dil bilgisi öğretiminde de dil bilgisi yapılarının işlevlerinin 4 temel beceri üzerinden öğrencilere sezdirilmesi hedeflenir. Bu amaçla bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi öğretimine yeterince uygun olup olmadığını ortaya çıkarmakta, nitel ya da nicel herhangi bir eksik varsa; bu eksikin tespiti ve giderilmesi açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı verilere doğrudan erişebileceği gibi olay ve olguları doğal ortamında gözlemleyebilir, zengin ve ayrıntılı betimlemeler yapabilir, tümevarımcı veri analizini kullanarak genellemelere ulaşabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015). Bu nedenle bu çalışma nitel araştırma deseniyle yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak MEB onaylı ve EBA üzerinden erişime açık ortaokulun her sınıf düzeyinden random olarak seçilmiş birer Türkçe ders kitabı kullanılmış ve işlevsel dil bilgisi kuramı bakımından incelenmiştir. Bu kitaplar tüm ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarını temsil edecek şekilde, her sınıftan birer adet olmak üzere seçilmiştir. Eba üzerinden random olarak seçilen kitaplar şunlardır:

- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5 Ders Kitabı (Koza Yayınları, 2022)
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı (Anka Yayınevi, 2019)
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı (Dörtel Yayıncılık, 2019)
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı (MEB Yayınları, 2021).

İncelenmek üzere rastgele seçilmiş ortaokul Türkçe ders kitapları doküman incelemesi tekniği ile ele alınmıştır. Doküman incelemesi tekniğinin tercih edilmesinin sebebi; bu teknikte basılı/elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesidir ve incelenmek üzere seçilen ortaokul Türkçe ders kitapları basılı/elektronik bir materyaldir. Doküman incelemesi sonucunda ulaşılan bulgular yorumlanmıştır.

Bu çalışmada öncelikle işlevsel dil bilgisi ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucu elde edilen verilerden işlevsel dil bilgisinin 8 özelliği belirlenmiştir. İşlevsel dil bilgisinin 8 özelliği ile ilgili bir anket formu (Ek-1'de anket formuna yer verilmiştir.) hazırlanmış ve Türkçe eğitimi alanında uzman 3 akademisyene e-posta yoluyla bu anket formu gönderilmiştir. Türkçe eğitimi alanı 3 uzman akademisyen de işlevsel dil bilgisinin 8 özelliğini uygun bulmuştur. İşlevsel dil bilgisinin 8 özelliği maddeler halinde aşağıdaki Tablo 1.de gösterilmiştir:

Tablo 1. İşlevsel Dil Bilgisi Özellikleri

Maddeler	İşlevsel Dil Bilgisi Özellikleri
1	Dil bilgisi yapıları; biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla bir bütün olarak ele alınır.
2	Dil bilgisi yapılarının nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağı dikkate alınır.
3	Öğrencilere bir metni/konuşmayı doğru bir biçimde anlamlandırabilme ve metin/konuşma hakkında duygu ve düşünceleri doğru ve etkili bir biçimde ifade etme becerilerinin kazandırılması hedeflenir.
4	Dil bilgisi yapıları 4 temel beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) çevresinde bir metne bağlı olarak ele alınır.
5	Öğrencilere dil bilgisi yapılarının işlevlerinin kavratılması için dil bilgisi yapıları farklı iletişim bağlamlarında örneklendirilir.
6	Dil bilgisi yapıları ile ilgili iş birlikli etkinliklere (iş birlikli öğrenme grupları ile etkinlikler) öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak amacıyla yer verilir.
7	Öğrencilerin etkin kılındığı (yaparak ve yaşayarak katılım sağladıkları) öğretim yöntem teknik ve stratejileri (öğrencilerin bizzat konuşma ve yazma becerileri ile kendileri bireysel ya da grupla ifade ettiği etkinlikler) tercih edilir.
8	Öğrencilerin zihinsel becerilerini (ekleme, çıkarma, değiştirme, ayırt etme, yaratıcı düşünme vb.) aktif olarak kullanabileceği öğretim materyalleri tercih edilir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizin tercih edilmesinin nedeni araştırmada ayrıntılı olarak ve birçok yönden derinlemesine bir inceleme yapılması gerekliliğidir. Betimsel içerik analizi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir. Böylece o konu ya da alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Bu yöntemde elde edilen sonuçların, hedeflenen konulara yönelik olarak gelecekte planlanan çalışmalara yol göstermesi beklenmektedir (E. Ültay & Akyurt & N. Ültay, 2021).

MEB onaylı ve EBA üzerinden erişime açık, her sınıf düzeyinden (5, 6, 7, 8) seçilmiş ortaokul Türkçe ders kitabının her biri kendi içinde 8 tema, her temanın 3 okuma ve 1 dinleme/izleme metnine bağlı etkinlikleri, her tema sonu ölçme-değerlendirme soruları ele alınmıştır. Okuma ve dinleme/izleme metinlerine bağlı etkinlikler ve tema sonu ölçme-değerlendirme soruları sayı dağılımları ve işlevsel dil bilgisi kuramına uygunluğu bakımından incelenmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Çalışmada sadece işlevsel dil bilgisi kuramının özellikleri dikkate alınmıştır.
- Çalışma, EBA üzerinden erişime açık olan ortaokulun her sınıf düzeyinden (5, 6, 7, 8) rastgele seçilen birer Türkçe ders kitabı ile sınırlandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Alan yazında yer alan çalışmalara göre nitel araştırmalarda geçerlik-güvenilirlikten ziyade inandırıcılık (trustworthiness) olması gerektiği savunulmuş ve bazı kriterler belirlemiştir (Houser, 2015; Merriam, 2013; Whittemore, Chase ve Mandle, 2001). Guba ve Lincoln (1982) tarafından belirlenen inandırıcılık kriterleri; inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik temel standartlar olarak literatürde yerini almıştır (Başkale, 2022). Çalışmanın geçerliliğiyle ilgili olarak bu 4 kriter inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik unsurları doğrultusunda şunlar gerçekleştirilmiştir (Lincoln & Guba, 1986):

İnandırıcılık

Çalışmanın inandırıcılığının artırılması için belirlenen alt problemler doğrultusunda EBA üzerinden erişime açık ortaokulun her sınıf düzeyinden rastgele seçilen birer Türkçe ders kitabı doküman incelemesi ve betimsel analizle incelenmiştir.

Çalışmanın giriş bölümünde problem durumu net olarak ortaya konulmuş ve çalışmanın inandırıcılığı bu sayede güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada incelenen EBA üzerinden erişime açık, ortaokulun her sınıf düzeyinden rastgele seçilen birer Türkçe ders kitabı, analiz sürecinde öncelikle küçük bölümlere ayrılmıştır. Ders kitapları bölümlere ayrılırken ders kitaplarının kendi bölümleri olan temalar kullanılmıştır. Ardından her bir bölüme kendi içinde makro analizler yapılmıştır. Yapılan makro analizlerin incelemesi araştırmacılar tarafından aralıklı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu sayede analizler 2 defa gerçekleştirilerek inandırıcılık güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığını arttırabilmek amacıyla araştırmanın temeli olan işlevsel dil bilgisi ile ilgili alan yazında araştırmalar yapılmış, uzman görüşleri alınmıştır. Yapılan çalışmalar sonucu elde edilen bilgilerden hareketle işlevsel dil bilgisi kuramının 8 özelliği belirlenmiştir. Bu özellikler anket formu şeklinde Türkçe eğitimi alanında uzman 3 akademisyene e-posta yoluyla gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. Anket sonucunda 8 işlevsel dil bilgisi özelliği de Türkçe eğitimi alanında uzman 3 akademisyen tarafından uygun bulunmuştur.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, daha önce işlevsel dil bilgisi ile ilgili yapılmış araştırma bulgularıyla karşılaştırılarak sunulmuş bu sayede çalışmanın inandırıcılığı güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Aktarılabirlik

Çalışmanın aktarılabirlik ile ilgili boyutunu güçlendirmek için incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarından detaylı şekilde bahsedilmiştir. Ortaokul Türkçe ders kitapları incelenirken kullanılan yöntem ve bu yöntemin neden seçildiği net şekilde ortaya konulmuştur. Yanı sıra çalışmanın sınırlılıkları ve veri analiz süreciyle ilgili detaylı bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın güvenilebilirliğini arttırmak için incelenen ortaokul Türkçe ders kitapları veri analiz süreci kodlamaları ve bu kodlardan hareketle ulaşılan alıntılar somut bir şekilde sunulmuştur. Bu sayede ortaokul Türkçe ders kitapları tekrar incelenmek istendiğinde aynı sonuçlara ulaşılmasına imkân tanınmıştır.

Tutarlılık

Bu çalışmanın verileri her iki araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmada iç tutarlılığın sağlanması için "Miles ve Huberman" nitel veri analizinde kullanılan "benzerlik formülü" kullanılmıştır. Miles ve Huberman (1994) nitel araştırmalarda güvenilirliğinin sağlanması için iç tutarlılığın yüksek olması gerektiğini savunur ve bunun için kodlayıcılar arasındaki fikir birliğinin hesaplanabildiği "benzerlik formülü" nı geliştirmiştir. Benzerlik formülü, " $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanır. Formülde, " Δ " güvenilirlik katsayısını, " C " üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, " ∂ " üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını belirtmektedir. Bu formüle göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %70 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994, Patton, 2002). Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş, kontrol sonucunda verilerin örtüşme oranı %90 çıkmıştır. Yüzde 10'luk örtüşmeyen kısım yeniden incelenerek bu oranda da fikir birliğine ulaşılmıştır. Bu da araştırma sonuçlarının güvenilir olduğunu gösterir.

Doğrulanabilirlik

Çalışmanın doğrulanabilirliğinin arttırılması için problem belirlenmiş ve bu doğrultuda ortaokul Türkçe ders kitapları doküman incelemesi ve betimsel analizle incelenmiştir. Araştırmacılar çalışma öncesi herhangi bir ön yargı içerisine girmemişler, bu sayede çalışmanın olumsuz yönden etkilenmesinin önüne geçilmiştir.

Çalışmanın literatürde benzerlerinin olup olmadığı ve bu benzer çalışmaların bu çalışmanın sonucu ile benzerlik ve farklılıkları dikkate alınmış, çalışmanın sonuç bölümünde bu bilgilere yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümünde EBA üzerinden ortaokulun her sınıf düzeyinden random olarak seçilen Türkçe ders kitapları, 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi konuları ve Tablo 1.de yer alan işlevsel dil bilgisinin 8 özelliği bakımından incelenmiş ve her ders kitabı ile ilgili elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında tablolarla sunulmuştur.

Tablolardaki kısaltmalar ve ilgili açıklamalar:

- **5, 6, 7, 8:** 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitapları.
- **Dil Bilgisi:** Dinleme/izleme metinleri ya da okuma metinlerine bağlı etkinlikler ve temalar sonu ölçme-değerlendirme soruları içindeki dil bilgisi konulu etkinlikler/sorular sayısı.
- **Dinleme Toplam:** Dinleme metnine bağlı etkinlik sayısı.
- **Etkinlik/Soru:** Okuma ve dinleme/izleme metinlerine bağlı etkinlikler ve tema sonu ölçme-değerlendirme soruları sayısı.
- **Kitap:** Ortaokul Türkçe ders kitapları.
- **O:** Okuma metnine bağlı etkinlik sayısı (O1 bahsi geçen temanın ilk okuma metni, O2 ikinci okuma metni, O3 üçüncü okuma metnidir).
- **Okuma Toplam:** Okuma metinlerine bağlı toplam soruların sayısı.
- **Ölçme Soruları:** Ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme soru sayıları.
- **Ölçme Toplam:** Her tema sonu ölçme-değerlendirmeye bağlı soruların sayısı.
- **Tema:** Ders kitaplarındaki 8 tema.
- **T1 ve diğerleri:** "T1" tabloda sözü edilen ders kitabındaki 1. temadır ("T2" 2. tema, "T3" 3. tema, "T4" 4. tema, "T5" 5. tema, "T6" 6. tema, "T7" 7. tema ve "T8" 8. temadır).
- **Toplam:** Toplam etkinlik/ölçme değerlendirme sorusu.
- **Tüm Etkinlik Sayısı:** İncelenen tüm ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısı.
- **Tüm Soru Sayısı:** İncelenen tüm ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki soruların sayısı.

Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Bu bölümde 2022 Koza Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5 Ders Kitabı (Taş, 2022) içinde yer alan dinleme/izleme ve okuma metinlerine bağlı etkinlikler ve tema sonu ölçme-değerlendirme soruların sayısı ve bunların içindeki dil bilgisi konulu etkinlik ve soruların sayıları Tablo 2.de gösterilmiştir:

Tablo 2. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi konu dağılımı

Tema	Okuma Metni Etkinlikleri					Dinleme Metni Etkinlikleri		Ölçme Soruları	
	O1	O2	O3	Okuma Toplam	Dil Bilgisi	Dinleme Toplam	Dil Bilgisi	Ölçme Toplam	Dil Bilgisi
T1	6	8	8	22	0	7	0	10	0
T2	8	9	6	23	2	8	0	9	1
T3	9	8	10	27	3	10	0	10	3
T4	10	9	7	26	2	8	0	10	2
T5	9	10	11	30	1	9	0	10	1
T6	11	9	8	28	1	8	0	9	5
T7	13	10	9	32	3	8	0	12	3
T8	10	11	7	28	1	10	0	10	1
Toplam	76	74	66	216	13	68	0	85	11

Tablo 2. incelendiğinde beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki sekiz temanın 3 okuma metnine bağlı toplam 216 etkinlikten sadece 13'ünde ve tema sonu ölçme-değerlendirmeye bağlı toplam 85 sorudan 11'inde dil bilgisi konularına yer verildiği görülmektedir. Dinleme/izleme metinlerine bağlı hiçbir etkinlikte dil bilgisi konularına yer verilmemiştir. Toplam 369 metne bağlı etkinlikler ve tema sonu ölçme-değerlendirme sorularından 24'ünde dil bilgisi konularına yer verilmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 3'te incelenen beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi konulu toplam 24 adet etkinlik ve soruların işlevsel dil bilgisi 8 özelliğinden hangilerine uygun olduğu gösterilmiştir.

Tablo 3. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabının işlevsel dil bilgisine uygunluğu

Tema	Etkinlik/Soru	İşlevsel Dil Bilgisi Özellikleri	Dil Bilgisi Konuları
T2	Okuma 3 Etkinlik 4	8, 7	Kökler ve Ekler
	Okuma 3 Etkinlik 8	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Bağlaçlar (Uygun Geçiş ve Bağlantı İfadeleri)
	Ölçme Soru 9	8, 7	Kökler ve Ekler
T3	Okuma 1 Etkinlik 3	8, 7	Yapım Ekleri
	Okuma 2 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Bağlaçlar (Uygun Geçiş ve Bağlantı İfadeleri)
	Okuma 3 Etkinlik 9	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Bağlaçlar (Uygun Geçiş ve Bağlantı İfadeleri)
	Ölçme 5	8, 7	Yapım Ekleri
	Ölçme 6	8, 7	Yapım Ekleri
	Ölçme 7	3, 8, 7	Yapım Ekleri
	Okuma 1 Etkinlik 10	3, 4, 8, 7	Anlatım Bozuklukları
T4	Okuma 3 Etkinlik 6	3, 4, 8, 7	Ses Olayları (Ünlü Düşmesi, Ünlü Daralması)
	Ölçme 7	7, 8	Ses Olayları (Ünlü Düşmesi)

	Ölçme 8	7, 8	Ses Olayları (Ünlü Daralması)
T5	Okuma 1 Etkinlik 7	3, 4, 8, 7	Ses Olayları (Ünsüz Yumuşaması ve Ünsüz Türemesi)
	Ölçme 12	3, 4, 8, 7	Ses Olayları (Ünsüz Yumuşaması ve Ünsüz Türemesi)
T6	Okuma 1 Etkinlik 7	3, 4, 8, 7	Ses Olayları (Ünsüz Benzeşmesi)
	Ölçme 6	7, 8	Ses Olayları (Ünsüz Benzeşmesi)
	Ölçme 10	7, 8	Kökler ve Ekler
T7	Okuma 1 Etkinlik 2	3, 4, 8, 7	Kökler ve Ekler
	Okuma 1 Etkinlik 9	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Bağlaçlar (Uygun Geçiş ve Bağlantı İfadeleri)
	Okuma 2 Etkinlik 3	7, 8	Yapım Ekleri
	Ölçme 7	7, 8	Türemiş Sözcükler
T8	Okuma 1 Etkinlik 4	4, 7, 8	Türemiş Sözcükler
	Ölçme 9	3, 7, 8	Ses Olayları (Ünsüz Yumuşaması, Ünsüz Benzeşmesi ve Ünlü Düşmesi)

Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı (Yavuz, 2019) içinde yer alan dinleme/izleme ve okuma metinlerine bağlı etkinlikler ve tema sonu ölçme-değerlendirme sorularının sayısı ve bunlar içindeki dil bilgisi konulu etkinlik ve soruların sayısı bu başlık altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 4. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında dil bilgisi konu dağılımları

Tema	Okuma Metni Etkinlikleri					Dinleme Metni Etkinlikleri		Ölçme	
	Etkinlikler/ Sorular	O1	O2	O3	Okuma Toplam	Dil Bilgisi	Dinleme Toplam	Dil Bilgisi	Ölçme Toplam
T1	7	7	6	20	3	6	0	11	2
T2	9	9	8	26	4	4	0	14	6
T3	11	7	9	27	6	5	0	10	3
T4	10	3	12	35	5	10	1	10	2
T5	9	8	7	26	7	8	2	10	1
T6	11	4	6	21	5	10	0	9	5
T7	9	5	6	20	2	7	0	12	3
T8	12	6	7	25	3	5	0	10	1
Toplam	78	59	61	200	35	55	3	86	23

Tablo 4. incelendiğinde altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki sekiz temanın 3 okuma metnine bağlı toplam 200 etkinlikten 35'inde, 55 dinleme/izleme metnine bağlı etkinlikten 3'ünde ve toplam 86 tema sonu ölçme-değerlendirme sorularından 23'ünde dil bilgisi konularına yer verilmiştir (Yavuz, 2022).

Tablo 5'te 2019 yılında Anka Yayınevi tarafından yayınlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 61 adet dil bilgisi konulu etkinlik ve soruların işlevsel dil bilgisi kuramına göre incelemesi yer almaktadır.

Tablo 5. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının işlevsel dil bilgisine uygunluğu

Tema	Etkinlik/Sorular	İşlevsel Dil Bilgisi Özellikleri	Dil Bilgisi Konuları
1	Okuma 1 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Çekim Ekleri (Hal Ekleri; Tamlanan ve Tamlayan Ekleri, Bildirme Eki, Bilinen Geçmiş Zaman)
	Okuma 2 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Çekim Ekleri (Çokluk Eki)
	Okuma 3 Etkinlik 5	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Çekim Ekleri (Hal Ekleri)
	Ölçme 2	7, 8	Çekim Ekleri (Hal Ekleri)
	Ölçme 3	1, 2, 3, 5, 7, 8	Çekim Ekleri (Hal Ekleri)
2	Okuma 1 Etkinlik 8	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Çekim Ekleri (İyelik Ekleri)
	Okuma 2 Etkinlik 4	1, 2, 3, 5, 7, 8	Çekim Ekleri (Soru Edatı)
	Okuma 2 Etkinlik 5	7, 8	Çekim Ekleri (Soru Edatı)
	Okuma 3 Etkinlik 4	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	İsimler (İsimlerin Sınıflaması)
	B Bölümü Ölçme 2	1, 2, 3, 5, 7, 8	Çekim Ekleri (Soru Edatı)
	B Bölümü Ölçme 3	3, 7, 8	Çekim Ekleri (İyelik Ekleri)
	C Bölümü Ölçme 2	3, 7, 8	Çekim Ekleri (İyelik Ekleri)
	C Bölümü Ölçme 3	3, 4, 7, 8	Çekim Ekleri (Soru Edatı)
	C Bölümü Ölçme 4	3, 7, 8	İsimler
C Bölümü Ölçme 5	3, 7, 8	İsimler (İsimlerin Sınıflaması)	
3	Okuma 1 Etkinlik 10	1, 2, 3, 5, 7, 8	İsimler (İsimlerin Sınıflaması)
	Okuma 3 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	İsim ve Sıfat Tamlaması
	Okuma 1 Etkinlik 7	3, 7, 8	Sıfatlar
	Okuma 1 Etkinlik 8	3, 7, 8	Sıfat Tamlaması
	Okuma 2 Etkinlik 5	3, 7, 8	Sıfatlar ve Sıfat Tamlaması
	Okuma 3 Etkinlik 8	3, 7, 8	İsim ve Sıfat Tamlaması
	A Bölümü Ölçme 6	3, 7, 8	Sıfatlar
	B Bölümü Ölçme 1	3, 7, 8	Sıfatlar
	B Bölümü Ölçme 2	3, 7, 8	İsim ve Sıfat Tamlaması
4	Okuma 1 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Sıfat Tamlaması
	Okuma 1 Etkinlik 10	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Edat, Bağlaçlar (Uygun Geçiş ve Bağlantı İfadeleri)
	Okuma 2 Etkinlik 6	2, 3, 7, 8	Edatlar
	Okuma 2 Etkinlik 7	2, 3, 7, 8	Edatlar
	Okuma 3 Etkinlik 11	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Ünlemler
	Dinleme Etkinlik 8	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Bağlaçlar
	B Bölümü Ölçme 2	2, 3, 7, 8	Edatlar
	B Bölümü Ölçme 5	7, 8	İsim ve Sıfat Tamlamaları
5	Okuma 1 Etkinlik 8	3, 7, 8	Bağlaçlar
	Okuma 1 Etkinlik 9	3, 7, 8	Bağlaçlar, Edatlar, Ünlemler
	Okuma 2 Etkinlik 5	7, 8	Basit, Türemiş, Birleşik Sözcükler
	Okuma 2 Etkinlik 6	7, 8	Basit, Türemiş, Birleşik Sözcükler
	Okuma 3 Etkinlik 3	7, 8	Bağlaçlar
	Okuma 3 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Edatlar, Bağlaçlar (Uygun Geçiş ve Bağlantı İfadeleri)
	Okuma 3 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Basit, Türemiş, Birleşik Sözcükler
Dinleme Etkinlik 7	3, 7, 8	Basit, Türemiş, Birleşik Sözcükler	

	Dinleme Etkinlik 8	3, 7, 8	Basit, Türemiş, Birleşik Sözcükler
	Ölçme 8	3, 7, 8	Basit, Türemiş, Birleşik Sözcükler
	Ölçme 9	3, 7, 8	Bağlaçlar
	Okuma 1 Etkinlik 5	1, 2, 3, 5, 7, 8	Zamirler
	Okuma 1 Etkinlik 7	3, 7, 8	Zamirler
	Okuma 1 Etkinlik 9	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Edat, Bağlaçlar (Uygun Geçiş ve Bağlantı İfadeleri)
	Okuma 1 Etkinlik 10	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Edat, Bağlaçlar (Uygun Geçiş ve Bağlantı İfadeleri)
6	Okuma 2 Etkinlik 3	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Basit, Türemiş, Birleşik Sözcükler
	Ölçme 4	3, 7, 8	Zamirler
	Ölçme 6	3, 7, 8	Zamirler
	Ölçme 7	3, 7, 8	Zamirler
	Ölçme 8	3, 7, 8	Zamirler
	Ölçme 9	3, 7, 8	Zamirler
	Okuma 1 Etkinlik 8	3, 7, 8	Zamirler
	Okuma 2 Etkinlik 4	3, 7, 8	Zamirler
7	B Bölümü Ölçme 3	2, 3, 4, 5, 7, 8	Zamirler
	C Bölümü Ölçme 1	3, 7, 8	Zamirler
	C Bölümü Ölçme 2	3, 7, 8	Zamirler
	Okuma 1 Etkinlik 9	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Zamirler
	Okuma 3 Etkinlik 3	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Edat, Bağlaçlar (Uygun Geçiş ve Bağlantı İfadeleri)
8	Okuma 3 Etkinlik 5	3, 7, 8	Zamirler
	B Bölümü Ölçme 1	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Zamirler

Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı (Erdal, 2019) içinde yer alan dinleme/izleme ve okuma metinlerine bağlı etkinlikler ve tema sonu ölçme-değerlendirme soruları sayısı ve bunların içindeki dil bilgisi konulu etkinlik ve soruların sayısı aşağıdaki Tablo 6.da gösterilmiştir:

Tablo 6. Yedinci sınıf Türkçe ders kitabının dil Bilgisi konu dağılımları

Tema	Okuma Metni Etkinlikleri			Dinleme Metni Etkinlikleri		Ölçme			
	O1	O2	O3	Okuma Toplam	Dil Bilgisi	Dinleme Toplam	Dil Bilgisi	Ölçme Toplam	Dil Bilgisi
Etkinlikler/Sorular									
1	7	9	9	25	3	7	1	21	3
2	8	8	9	25	3	7	2	14	4
3	9	7	6	22	3	7	0	12	7
4	9	6	9	24	5	6	1	14	6
5	8	9	9	26	5	8	1	11	4
6	10	6	8	24	4	8	2	22	4
7	7	8	10	25	4	6	0	16	3
8	6		7	23	5	7	2	11	3
	0								

Toplam	64	67	194	32	56	9	121	34
		3						

Tablo 6. incelendiğinde yedinci sınıf Türkçe ders kitabında 8 temanın 3 okuma metnine bağlı toplam 194 etkinlikten 32'sinde, dinleme/izleme metinlerine bağlı 56 etkinlikten toplam 9'unda ve toplam 121 tema sonu ölçme-değerlendirme sorusundan sadece 33'ünde dil bilgisi konularına yer verilmiştir.

Tablo 7'de 2019 yılında Dörtel Yayıncılık tarafından yayınlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 75 tane dil bilgisi etkinliği ve soruları işlevsel dil bilgisi kuramına göre incelemesi yer almaktadır.

Tablo 7. Yedinci sınıf Türkçe ders kitabının işlevsel dil bilgisine uygunluğu

Tema	Etkinlik/Sorular	İşlevsel Dil Bilgisi Özellikleri	Dil Bilgisi Konuları
T1	Okuma 1 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Çekim Ekleri
	Okuma 2 Etkinlik 8	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Fiil Çekim Ekleri
	Okuma 3 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Basit, Türemiş ve Birleşik Fiiller
	Dinleme Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri
	A Bölümü Ölçme 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri
	C Bölümü Ölçme 2	3, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri
	C Bölümü Ölçme 3	7, 8	Kişi Ekleri
T2	Okuma 1 Etkinlik 7	3, 7, 8	Fiil Kip Eklerinde Zaman Kayması
	Okuma 2 Etkinlik 8	3, 7, 8	Edatlar (Uygun Geçiş Bağlantı İfadeleri)
	Okuma 3 Etkinlik 8	3, 7, 8	Fiillerin Anlamları (İş, Oluş, Durum)
	Dinleme Etkinlik 4	3, 7, 8	Edatlar (Uygun Geçiş Bağlantı İfadeleri)
	Dinleme Etkinlik 6	3, 7, 8	Fiillerin Anlamları (İş, Oluş, Durum)
	B Bölümü 3. İfade	3, 7, 8	Fiillerin Anlamları (İş, Oluş, Durum)
	C Bölümü 2. İfade	7, 8	Fiillerin Anlamları (İş, Oluş, Durum)
	Ç Bölümü Ölçme 1	7, 8	Fiillerin Anlamları (İş, Oluş, Durum)
Ç Bölümü Ölçme 3	7, 8	Fiillerin Anlamları (İş, Oluş, Durum)	
T3	Okuma 1 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Fiil Kip ve Kişi Ekleri, Fiillerin Anlamları
	Okuma 2 Etkinlik 5	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri
	Okuma 3 Etkinlik 5	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri
	B Bölümü	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Edatlar (Uygun Geçiş Bağlantı İfadeleri)
	C Bölümü Ölçme 1	3, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri
	C Bölümü Ölçme 3	3, 4, 7, 8	Fiiller
	C Bölümü Ölçme 4	3, 4, 7, 8	Kipler
	C Bölümü Ölçme 5	3, 7, 8	Fiillerin Anlamları
	C Bölümü Ölçme 6	3, 7, 8	Anlamsal Anlatım Bozukluğu
C Bölümü Ölçme 7	3, 7, 8	Basit, Türemiş, Birleşik Fiil	
T4	Okuma 1 Etkinlik 8	3, 7, 8	Anlamsal Anlatım Bozukluğu
	Okuma 2 Etkinlik 4	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri
	Okuma 3 Etkinlik 5	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Edatlar (Uygun Geçiş Bağlantı İfadeleri)
	Okuma 3 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri
	Okuma 3 Etkinlik 9	3, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri
	Dinleme Etkinlik 5	3, 4, 7, 8	Fiillerin Anlamları (İş, Oluş, Durum)
	A Bölümü Ölçme 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Basit, Türemiş ve Birleşik Fiiller
	A Bölümü Ölçme 8	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri

	B Bölümü Ölçme 1	3, 7, 8	Basit, Türemiş ve Birleşik Fiiller
	B Bölümü Ölçme 4	3, 7, 8	Fiillerin Anlamları (İş, Oluş, Durum)
	B Bölümü Ölçme 5	3, 7, 8	Anlamsal Anlatım Bozukluğu
	C Bölümü	3, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri, Bildirme Eki
T5	Okuma 1 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Basit, Türemiş ve Birleşik Fiiller
	Okuma 2 Etkinlik 6	3, 7, 8	Zarflar
	Okuma 2 Etkinlik 8	3, 7, 8	Ek Fiil
	Okuma 3 Etkinlik 6	3, 7, 8	Anlamsal Anlatım Bozukluğu
	Okuma 3 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Zarflar
	Dinleme Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Zarflar
	C Bölümü Ölçme 1	3, 7, 8	Kip Ekleri, Ek Fiil
	C Bölümü Ölçme 2	3, 7, 8	Zarflar
	C Bölümü Ölçme 5	3, 7, 8	Zarflar
	C Bölümü Ölçme 6	3, 7, 8	Ek Fiil
T6	Okuma 1 Etkinlik 9	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Zarflar
	Okuma 2 Etkinlik 5	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri, Fiillerin Anlamları
	Okuma 3 Etkinlik 9	3, 7, 8	Zarflar
	Okuma 3 Etkinlik 11	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Edatlar (Uygun Geçiş Bağlantı İfadeleri)
	Dinleme 5	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Ek Fiil
	Dinleme 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Zarflar
	C Bölümü Ölçme 1	3, 7, 8	Ek Fiil
	C Bölümü Ölçme 2	3, 7, 8	Zarflar
	C Bölümü Ölçme 4	3, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri
C Bölümü Ölçme 5	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Ek Fiil, Yapım Ekleri	
T7	Okuma 1 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri; Anlam Kayması; Basit, Türemiş, Birleşik Fiiller
	Okuma 2 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Edatlar (Uygun Geçiş Bağlantı İfadeleri)
	Okuma 3 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Edatlar (Uygun Geçiş Bağlantı İfadeleri)
	Okuma 3 Etkinlik 8	3, 7, 8	Anlamsal Anlatım Bozuklukları
	Ç Bölümü Ölçme 1	3, 7, 8	Basit, Türemiş, Birleşik Fiiller
	C Bölümü Ölçme 2	3, 7, 8	Basit, Türemiş, Birleşik Fiiller
	C Bölümü Ölçme 5	3, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri; Fiillerin Anlamları; Basit, Türemiş, Birleşik Fiiller
T8	Okuma 1 Etkinlik 2	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Zarflar
	Okuma 1 Etkinlik 4	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Çekim Ekleri
	Okuma 2 Etkinlik 9	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Zarflar
	Okuma 3 Etkinlik 3	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Zarflar
	Okuma 3 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Ek Fiil, Kip Ekleri
	Dinleme 5	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Edatlar (Uygun Geçiş Bağlantı İfadeleri)
	Dinleme 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Çekim Ekleri
	B Bölümü Ölçme 3	3, 7, 8	Ek Fiil
	B Bölümü Ölçme 4	3, 7, 8	Ek Fiil
	B Bölümü Ölçme 5	3, 7, 8	Çekim Ekleri

Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı (Eselioğlu, 2021) içinde yer alan dinleme/izleme ve okuma metinlerine bağlı etkinlikler ve tema sonu ölçme-değerlendirme soruları sayısı ve bunların içindeki dil bilgisi konulu etkinlik ve soruların sayısı aşağıdaki Tablo 8.de gösterilmiştir:

Tablo 8. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabının dil bilgisi konu dağılımı

Tema	Okuma Metni Etkinlikleri				Dinleme Metni Etkinlikleri			Ölçme		
	Etkinlikler/ Sorular	O1	O2	O3	Toplam	Dil Bilgisi	Toplam	Dil Bilgisi	Toplam	Dil Bilgisi
T1		9	8	8	25	3	7	0	9	2
T2		7	7	8	22	3	8	1	9	2
T3		10	8	8	26	3	8	1	10	2
T4		7	7	8	22	3	6	1	10	2
T5		7	7	7	21	4	7	1	10	2
T6		9	10	7	26	4	10	1	8	2
T7		10	8	8	26	3	8	0	9	2
T8		9	7	8	24	2	7	0	9	1
Toplam		68	62	62	192	25	61	5	75	15

Tablo 8 incelendiğinde sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında sekiz temanın 3 okuma metnine bağlı toplam 192 etkinlikten 25'inde, dinleme/izleme metnine bağlı 61 etkinlikten 5'inde ve tema sonu ölçme-değerlendirme 75 sorusundan 15'inde dil bilgisi konularına yer verilmiştir (Eselioğlu, 2021):

Tablo 9'da 2021 yılında MEB Yayınları tarafından yayınlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 75 adet dil bilgisi etkinliği ve soruları işlevsel dil bilgisi kuramına göre incelemesi yer almaktadır.

Tablo 9. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabının işlevsel dil bilgisine uygunluğu

Tema	Etkinlik/Sorular	İşlevsel Dil Bilgisi Özellikleri	Dil Bilgisi Konuları
T1	Okuma 1 Etkinlik 8	3, 7, 8	Kip ve Kişi Ekleri, Fiilimsiler
	Okuma 2 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Fiilimsiler
	Okuma 3 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Fiilimsiler
	Ölçme 8	3, 7, 8	Fiilimsiler
	Ölçme 9	3, 7, 8	Fiilimsiler
T2	Okuma 1 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Fiilimsiler
	Okuma 2 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Fiilimsiler
	Okuma 3 Etkinlik 8	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Fiillerin Anlamları
	Dinleme Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Fiilimsiler
	Ölçme 7	3, 7, 8	Fiilimsiler
	Ölçme 9	3, 7, 8	Fiilimsiler
T3	Okuma 1 Etkinlik 10	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Öğeleri
	Okuma 2 Etkinlik 8	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Öğeleri
	Okuma 3 Etkinlik 8	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Öğeleri
	Dinleme 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Öğeleri

	Ölçme 9	3, 7, 8	Cümle Ögeleri
	Ölçme 10	3, 7, 8	Cümle Ögeleri
T4	Okuma 1 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Ögeleri
	Okuma 2 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Ögeleri
	Okuma 3 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Ögeleri
	Dinleme Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Ögeleri
	Ölçme 5	3, 7, 8	Cümle Ögeleri
	Ölçme 10	3, 7, 8	Cümle Ögeleri
T5	Okuma 1 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Ögeleri
	Okuma 2 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Ögeleri
	Okuma 3 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Ögeleri
	Okuma 3 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Ögeleri
	Dinleme Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Ögeleri
	Ölçme 9	3, 7, 8	Cümle Ögeleri
	Ölçme 10	3, 7, 8	Fiilde Çatı
T6	Okuma 1 Etkinlik 9	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Fiilde Çatı
	Okuma 2 Etkinlik 7	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Edatlar (Geçiş ve Bağlantı İfadeleri)
	Okuma 2 Etkinlik 10	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Türleri
	Okuma 3 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Türleri
	Dinleme 10	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Türleri
	Ölçme 7	3, 7, 8	Cümle Türleri
	Ölçme 8	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Türleri
T7	Okuma 1 Etkinlik 9	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Türleri
	Okuma 2 Etkinlik 8	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Cümle Türleri
	Okuma 3 Etkinlik 7	3, 7, 8	Cümle Türleri
	Ölçme 8	3, 7, 8	Cümle Türleri
	Ölçme 9	3, 7, 8	Cümle Türleri
T8	Okuma 1 Etkinlik 8	3, 7, 8	Anlatım Bozuklukları
	Okuma 2 Etkinlik 6	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Anlatım Bozuklukları
	Ölçme 9	3, 7, 8	Anlatım Bozuklukları

Genel Değerlendirme

İncelenen ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden Türkçe ders kitaplarından elde edilen veriler bir bütün olarak aşağıdaki tablolarda ele alınmıştır.

Tablo 10. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konuları

Kitap	Okuma		Dinleme		Ölçme	
	Tüm Etkinlik Sayısı	Dil Bilgisi	Tüm Etkinlik Sayısı	Dil Bilgisi	Tüm Soru Sayısı	Dil Bilgisi
5	216	13	68	0	85	11
6	200	35	55	3	86	23
7	194	32	56	9	121	33
8	192	25	61	5	75	15
Toplam	802	204	240	17	367	82

Tablo 10'da incelenen 4 ortaokul Türkçe ders kitabına dair veriler sunulmuştur. Toplam 96 okuma metnine bağlı 802 etkinlikten 204'ünde, toplam 32 dinleme/izleme metnine bağlı 240 etkinlikten 17'sinde ve toplam 32 tema sonu ölçme-değerlendirme sorularına bağlı 367 sorudan 82'sinde dil bilgisi

konularına yer verilmiştir. 4 kitaptaki genel toplama bakıldığında 1409 etkinlik ve tema sonu sorusundan 303'ü dil bilgisi konuludur. Buna göre 1106 dil bilgisi konusu içermeyen etkinlik ve sorulara yer verilmiştir.

Tablo 11. İşlevsel dil bilgisi özellikleri dağılımı

Etkinlik ve Soru Sayısı	Uygun maddeler	f
303	7	%100
303	8	%100
132	3	%43,564
96	2	%31,683
88	1	%29,043
87	4	%28,713
87	5	%28,713
2	6	%0,66

Tablo 11'de incelenen 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konulu 303 etkinlik ve soru, işlevsel dil bil bilgisi kuramı maddeleri bakımından incelendiğinde her maddeye uyan kaç etkinlik ve soru olduğu ve bunların yüzdelik değerleri çoktan aza doğru sıralanmıştır. 303 dil bilgisi konulu etkinlik ve sorunun tümünün hem 7. hem de 8. maddelere, 132'sinin 3. maddeye, 96'sının 2. maddeye, 88'inin 1. maddeye, 87'sinin hem 4. hem de 5. maddeye ve 2'sinin de 6. maddeye uyduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

2019 Türkçe Öğretim Programı dört temel beceri (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) üzerinden dil bilgisi yapılarının işlevlerini sezdirmeyi hedefler (MEB, 2019). Bu durumun Türkçe dersinde uygulamaya geçirilebilmesi için bu hedefe uygun olarak hazırlanmış öğretim materyalleri şarttır. İşlevsel dil bilgisi kuramı 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın esas aldığı yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak dil bilgisi yapılarının işlevlerinin dört temel beceri içinde sezdirilmesini esas alır (Freddi 2004; Hamzadayı & Şentürk, 2022; İşcan, 2007, aktaran Benzer, 2010; MEB, 2019). Bu nedenle bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitapları işlevsel dil bilgisi kuramı bakımından incelenmiştir.

İncelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında, 8 temanın okuma metinlerine bağlı toplam 216 etkinlikten sadece 13'ünde ve tema sonu toplam 85 ölçme-değerlendirme sorusundan sadece 11'inde dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Dinleme/izleme metinlerine bağlı hiçbir etkinlikte dil bilgisi konularına yer verilmemiştir. Buna göre incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında dil bilgisi etkinlikleri ve soruları sayıca azdır ve dil bilgisi öğretimi açısından nicel olarak yetersizdir.

İşlevsel dil bilgisi özellikleri maddelerine göre toplam 24 dil bilgisi etkinlik ve soruları incelendiğinde 12'si 7 ve 8. maddelere; 6'sı 2, 3, 7 ve 8. maddelere; 5'i 1, 2, 3, 4, 5, 7 ve 8. maddelere; 2'si 3, 7 ve 8. maddelere uyar. Bu bulgulara göre 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki tüm dil bilgisi etkinlikleri ve soruları, işlevsel dil bilgisi özellikleri maddelerinden genel olarak 7 ve 8. maddelere uyar. Buna göre incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabı nitel olarak işlevsel dil bilgisine yeterince uygun değildir. Ayrıca dördüncü temanın birinci okuma metninin 10. etkinliği bir yazma etkinliğidir ve "Yazınızı bitirdikten sonra gözden geçirerek (...) anlatım bozukluklarını düzeltiniz." ifadeleriyle "anlatım bozuklukları" konusuna yer verilmiştir (Kozay Yayınları, 2022, s.109). 2019 Türkçe Öğretim Programı'na göre anlatım

bozuklukları konusuna 7 ve 8. sınıfta yer verilmeli ve diğer ortaokul sınıf düzeylerinde yer verilmemelidir.

6. sınıf Türkçe ders kitabında ise 8 temanın okuma metinlerine bağlı toplam 200 etkinlikten 35'inde, dinleme/izleme metinlerine bağlı 55 etkinlikten sadece 3'ünde ve toplam 86 tema sonu ölçme-değerlendirme sorularından 23'ünde dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Buna göre incelenen 6. sınıf Türkçe ders kitabında dil bilgisi etkinlikleri sayıca azdır ve dil bilgisi öğretimi açısından nicel olarak yetersizdir. İşlevsel dil bilgisi özellikleri maddelerine göre toplam 61 dil bilgisi etkinlik ve soruları incelendiğinde 28'i 3, 7 ve 8. maddelere; 17'si 1, 2, 3, 4, 5, 7 ve 8. maddelere; 6'sı 7 ve 8. maddelere; 4'ü 1, 2, 3, 5, 7 ve 8. maddelere; 3'ü 2, 3, 7 ve 8. maddelere; 1'i 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. maddelere; 1'i 2, 3, 4, 5, 7 ve 8. maddelere; 1'i 3, 4, 7 ve 8. maddelere uyar. Bu bulgulara bakarak 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki tüm dil bilgisi etkinlikleri ve soruları, işlevsel dil bilgisi özellikleri maddelerinden genel olarak 3, 7 ve 8. maddelere uyar. Buna göre incelenen 6. sınıf Türkçe ders kitabı nitel bakımdan işlevsel dil bilgisine yeterince uygun değildir.

7. sınıf Türkçe ders kitabında ise 8 temanın okuma metinlerine bağlı toplam 194 etkinlikten 32'sinde, dinleme/izleme metinlerine bağlı 56 etkinlikten 9'unda ve 121 tema sonu ölçme-değerlendirme sorularından sadece 33'ünde dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Buna göre incelenen 7. sınıf Türkçe ders kitabı dil bilgisi etkinlikleri sayıca azdır ve dil bilgisi öğretimi açısından nicel olarak yetersizdir. İşlevsel dil bilgisi özellikleri maddelerine göre toplam 75 dil bilgisi etkinlik ve soruları incelendiğinde 35'inde 3, 7 ve 8. maddelere; 32'sinde 1, 2, 3, 4, 5, 7 ve 8. maddelere; 4'ünde 7 ve 8. maddelere; 3'ünde 3, 4, 7 ve 8. maddelere; 1'inde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. maddelere uyar. Bu bulgulara bakarak 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki tüm dil bilgisi etkinlikleri ve soruları, işlevsel dil bilgisi özellikleri maddelerinden genel olarak 3, 7 ve 8. maddelere uyar. Buna göre incelenen 7. sınıf Türkçe ders kitabı nitel bakımdan işlevsel dil bilgisine yeterince uygun değildir.

Son olarak 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise 8 temanın okuma metinlerine bağlı toplam 192 etkinlikten 25'inde, dinleme/izleme metinlerine bağlı 61 etkinlikten 5'inde ve tema sonu ölçme-değerlendirme 75 sorusundan 15'inde dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Buna göre incelenen 8. sınıf Türkçe ders kitabı dil bilgisi etkinlikleri sayıca azdır ve dil bilgisi öğretimi açısından nicel olarak yetersizdir. İşlevsel dil bilgisi özellikleri maddelerine göre toplam 45 dil bilgisi etkinlik ve soruları incelendiğinde 28'inde 1, 2, 3, 4, 5, 7 ve 8. maddelere; 17'sinde 3, 7 ve 8. maddelere uyar. Bu bulgulara bakarak 8. sınıf Türkçe ders kitabı tüm dil bilgisi etkinlikleri ve soruları, işlevsel dil bilgisi özellikleri maddelerinden genel olarak 3, 7 ve 8. maddelere uyar. Buna göre incelenen 8. sınıf Türkçe ders kitabı nitel bakımdan işlevsel dil bilgisine yeterince uygun değildir.

İncelenen tüm ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplam 96 okuma metnine bağlı 802 etkinlikten 204'ünde, 32 dinleme/izleme metnine bağlı 240 etkinlikten 17'sinde ve 32 tema sonu ölçme-değerlendirmeye bağlı 367 sorudan 82'sinde dil bilgisi konularına yer verilmiştir. 4 kitaptaki genel toplama bakıldığında 1409 etkinlik ve tema sonu sorusundan 303'ü dil bilgisi konuludur. Dil bilgisi konulu etkinlik ve soruların sayısı azdır, bu yüzden nicel bakımdan ortaokul Türkçe ders kitapları yetersizdir. Dil bilgisi konulu 303 etkinlik ve soru işlevsel dil bilgisi özellikleri maddelerine göre incelendiğinde tümü hem 7. hem de 8. maddelere, 132'si 3. maddeye, 96'sı 2. maddeye, 88'i 1. maddeye, 87'si hem 5. hem de 6. maddelere, 86'sı 4. maddeye ve 2'si 6. maddeye uyar. İnceleme sonucunda elde edilen verilere göre ortaokul Türkçe ders kitapları işlevsel dil bilgisi özellik maddelerinden en çok 7 ve 8 numaralı maddelere uyar ve bunu 3, 2, 1, 4, 5 ve 6 numaralı maddeler takip eder.

7 ve 8 numaralı maddelerde öğrencilerin etkin kılınması ve zihinsel becerilerini kullanması söz konusudur, buna göre ortaokul Türkçe ders kitapları öğrencilerin etkin kılınması ve zihinsel becerileri

kullanması bakımından yeterlidir. 3 numaralı maddeye göre öğrencilerin bir metin/konuşmayı anlamaları ve bununla ilgili duygu ve düşüncelerini doğru bir biçimde ifade etmeleri söz konusudur; ortaokul Türkçe ders kitaplarının 7 ve 8 numaralı maddelerden sonra en çok uygun olduğu madde 3 numaralı maddedir. Diğer işlevsel dil bilgisi özellikleri maddelerinden 2 numaralı madde dil bilgisi yapılarının nerede ve ne zaman kullanılacağını; 1 numaralı madde dil bilgisi yapılarının biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla bir bütün olarak ele alınmasını; 4 numaralı madde dört temel beceri çevresinde bir dinleme/okuma metni etrafında dil bilgisinin yapılarının ele alınmasını; 5 numaralı madde dil bilgisi yapılarının işlevlerinin kavranması için farklı iletişim bağlamlarında örneklendirilmesini; 6 numaralı madde ise öğrencilerin motivasyonu sağlamak ve öğrenciler arası etkileşimi arttırmak için iş birlikli öğrenme etkinliklerine yer verilmesini ifade eder. Ortaokul Türkçe ders kitapları 2, 1, 4 ve 5 numaralı maddelere yeterince uymaz. Çünkü bu maddelerden her birine incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konulu 303 etkinlik ve tema sonu sorularının sadece 3'te 1 (101)'inden azı uyar. Ortaokul Türkçe ders kitapları 6 numaralı maddeye uymaz. Çünkü incelenen ortaokul Türkçe ders kitapları etkinlik ve tema sonu sorularından sadece 2'si bu maddeye uyar.

Bu çalışmada elde edilen verilere göre ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi özellikleri maddelerinden en çok 7 ve 8 numaralı maddelere, en az ise 6 numaralı maddeye uyduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ortaokul Türkçe ders kitaplarının 1, 2, 3, 4 ve 5 numaralı maddelere ise uymadığı saptanmıştır. Buradan hareketle incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisine yeterince uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç literatürde yer alan Kozan (2019), Arslan (2020), Türk (2022) Güral (2023); Çolak (2023)'ün çalışma sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir. Bu çalışmalarda da Türkçe ders kitaplarında işlevsel dil bilgisi kuramına yeterince yer verilmediği, dil bilgisi kazanımlarının sağlıklı bir şekilde edinilebilmesi için işlevsel dil bilgisi kuramına ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Elde edilen bu sonucun farklı nedenleri olabilir. Ders kitapları hazırlanırken gerek Millî Eğitim Bakanlığı gerekse özel yayınevleri öğretim programından hareketle kitapları hazırlamaktadır. Öğretim programında işlevsel dil bilgisi kuramına ağırlık verilmemesi bunların ders kitaplarında yer almamasının temel nedeni olabilir. Bu nedenle Türkçe öğretim programında işlevsel dil bilgisi kuramına ne kadar yer verildiği incelenebilir. Ayrıca ortaokul Türkçe ders kitapları hazırlanırken ve denetimden geçirilirken dil bilgisi konulu etkinlik ve sorulara ne kadar yer verildiği, dil bilgisi etkinlik ve sorularının tüm etkinlik ve sorular içindeki oranı ve bunların işlevsel dil bilgisine yeterince uygun olup olmadığı gibi hususlara bakılabilir.

Kaynakça

- Akdeniz, S. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türk ve dünya edebiyatını temsil kabiliyeti açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2), s.1119-1136.
- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. s.19.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemsirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), s.23-28.
- Benzer, A. (2010). İşleve dayalı dil bilgisi: Türkçede tahmin ve ihtimal anlatımları, *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 7(3), s.145.
- Benzer, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi, s.4.
- Bowen, G.A. (2009), "Document analysis as a qualitative research method", *Qualitative Research Journal*, 9(2), s.27-40. <https://doi.org/10.3316/ORJ0902027> Erişim tarihi: 23.03.2023.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G. & Yolcusoy, Ö. (2022). Dil Bilgisi öğretiminde eğitim bilimsel yaklaşımlar. A. Pehlivan, İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* (s.110-120). Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, Z. (2023). *Öğretici görüşleri doğrultusunda dil öğretiminde işlevsel dil bilgisi yaklaşımı ve temel düzeyde etkinlik hazırlama* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi (829267).
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), s.16-34.
- Doğru, M. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel (a1-a2) seviyesinde işlevsel dil bilgisi öğretimi (Anketler-tespitler-eleştireliler-öneriler)* (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi (762744).
- Erdal N. & Girgin S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: Dörtel Yayıncılık. <https://www.eba.gov.tr/> Erişim tarihi 29.02.24.
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10). s.101-119.
- Göçer, A. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), s.197-210.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), s.233-252.
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature* 2(7), s.71-92.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), s.171-187.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Güral, E. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında Türkçedeki görevli dil öğelerinin öğretiminin işlevsel dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi (Yüksek Lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi (826629).
- Hamzadayı, E. & Şentürk, R. (2022). Dil bilgisi öğretimi: Hangi öğretim yolu. A. Pehlivan, İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* (s.75-104). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), s.253-258.
- Kozan, O. (2019). Çeviri eğitiminde Türkçenin dil bilgisi: işlevsel yaklaşım. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41), s.143-156.
- Lincoln, Y.S. & Denzin, N.K. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. CA: Sage.
- MEB, (2019). Türkçe öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> Erişim tarihi: 28.12.23
- MEB, (2023). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Sıkça Sorulan Sorular. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/sss.php#:~:text=Ders%20kitab%C4%B1%20olarak%20kabul%20edilmesi,Terbiye%20Kurulu%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1na%20ba%C5%9Fvurusu%20yap%C4%B1%C4%B1r> Erişim tarihi: 28.12.23

- Miles, M. B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taş, B. & Yağız, E. & Gökçe D. & Ekşioğlu S. & Özünlü M. B. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı*. Ankara: Koza Yayın A. Ş. <https://www.eba.gov.tr/> Erişim tarihi 29.02.24.
- Türk, E. (2022). *Mobil teknoloji destekli işlevsel dil bilgisi uygulamalarının akademik başarı ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi ve sürece yönelik öğrenci görüşleri* (Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi (740304).
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), s.188-201.
- Yalçın, S. (1994). *Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişimine etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Yavuz D. & Kahraman G. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Anka Yayınevi. <https://www.eba.gov.tr/> Erişim tarihi 29.02.24.

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study is to examine secondary school Turkish textbooks in terms of functional grammar. A Turkish textbook was randomly selected from each grade level of the secondary school via EBA, which is accessible to all primary and secondary school students and teachers. Eight items of functional grammar features were identified based on expert opinions in the field of Turkish language, specifically on the subject of functional grammar.

Method

According to the eight identified functional grammar features, the textbooks were examined using the document analysis data collection method within the framework of a qualitative research model.

Results and Discussion

In the 5th grade Turkish textbook, only 13 out of 216 activities related to 3 reading texts across 8 themes, and only 11 out of 85 assessment-evaluation questions at the end of the themes, involved grammar topics. No grammar topics were included in any activity related to listening/watching texts. Thus, the number of grammar activities and questions in the 5th grade textbook is low, making it quantitatively insufficient for teaching grammar. Of the 24 grammar activities and questions, 12 align with items 7 and 8; 6 comply with items 2, 3, 7, and 8; 5 align with items 1, 2, 3, 4, 5, 7, and 8; 2 comply with items 3, 7, and 8. Overall, the grammar activities in the 5th grade textbook primarily comply with items 7 and 8 of the functional grammar features, indicating it is qualitatively inadequate for functional grammar.

In the 6th grade Turkish textbook, grammar topics are included in 35 out of 200 activities related to 3 reading texts across 8 themes, 3 out of 55 activities related to listening/viewing texts, and 23 out of 86 end-of-theme assessment-evaluation questions. The number of grammar activities in the 6th grade textbook is also quantitatively insufficient for teaching grammar. Of the 61 grammar activities and questions, 28 comply with items 3, 7, and 8; 17 align with items 1, 2, 3, 4, 5, 7, and 8; 6 comply with items 7 and 8; 4 with items 1, 2, 3, 5, 7, and 8; and 3 with items 2, 3, 7, and 8. One activity aligns with all 8

items. Thus, the grammar activities in the 6th grade textbook primarily comply with items 3, 7, and 8, making it qualitatively insufficient for functional grammar.

In the 7th grade Turkish textbook, grammar topics are included in 32 out of 194 activities related to 3 reading texts across 8 themes, 9 out of 56 activities related to listening/watching texts, and 33 out of 121 end-of-theme assessment-evaluation questions. The number of grammar activities in the 7th grade textbook is again insufficient for teaching grammar. Of the 75 grammar activities and questions, 35 comply with items 3, 7, and 8; 32 with items 1, 2, 3, 4, 5, 7, and 8; 4 with items 7 and 8; and 3 with items 3, 4, 7, and 8. One activity complies with all 8 items. Therefore, the grammar activities in the 7th grade textbook also fail to meet the qualitative standards for functional grammar.

In the 8th grade Turkish textbook, grammar topics are included in 25 out of 192 activities related to 3 reading texts across 8 themes, 5 out of 61 activities related to listening/watching texts, and 15 out of 75 end-of-theme assessment-evaluation questions. The grammar activities in the 8th grade textbook are also few in number and quantitatively insufficient for teaching grammar. Of the 45 grammar activities and questions, 28 align with items 1, 2, 3, 4, 5, 7, and 8, while 17 comply with items 3, 7, and 8. Thus, the 8th grade textbook, like the others, is not sufficiently suitable for functional grammar in terms of quality.

Across all grades, Turkish textbooks most frequently comply with items 7 (students actively participate) and 8 (students use their mental skills) of the functional grammar features, and least with item 6 (cooperative learning activities are included to ensure student motivation). Items 3 (making sense of speaking/writing and the ability to express oneself effectively), 2 (teaching when, where, and how grammar should be used), and 1 (addressing grammar holistically with form, meaning, and usage) follow in terms of compliance. Items 4 (discussing grammar around a text with 4 basic skills) and 5 (exemplifying grammar in different communication contexts) are the least adhered to. Consequently, the study concludes that secondary school Turkish textbooks are not adequately suitable for functional grammar.

Conclusion

The analysis of secondary school Turkish textbooks from grades 5 to 8 in terms of functional grammar reveals a clear quantitative and qualitative insufficiency in addressing grammar instruction. Across all grades, the textbooks largely comply with only a few of the functional grammar feature items, specifically items 7 and 8, which emphasize active student participation and cognitive engagement. However, critical aspects such as teaching grammar holistically (item 1), contextualizing grammar within communication (items 4 and 5), and incorporating cooperative learning activities (item 6) are notably underrepresented. This lack of alignment with core functional grammar principles suggests that the textbooks may not fully support the development of students' ability to understand and apply grammar in meaningful and effective ways. The findings underscore the need for comprehensive revisions to Turkish language textbooks, ensuring a more balanced and integrated approach to grammar teaching that aligns with functional grammar principles. By incorporating more activities that emphasize practical usage, cooperative learning, and the integration of grammar into communication skills, educators can better equip students with the linguistic tools necessary for academic success. This study highlights the importance of updating educational resources to reflect modern linguistic pedagogies and foster more dynamic, student-centered learning environments.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



A Review of Trends in Postgraduate Theses on Emotional Literacy

Muammer KARTAL¹ & Başak UYSAL²

Abstract

The term "emotional literacy" is defined as an individual's capacity to recognize, comprehend, articulate, and regulate their own emotions, as well as those of others. The primary issue addressed by this study is the lack of research examining trends in postgraduate studies on emotional literacy. In this study, postgraduate theses were analyzed in detail, as they offer comprehensive data on interdisciplinary transitions and methodologies. The objective of this research is to ascertain the distribution of theses according to academic disciplines and countries, their temporal evolution, and the distribution of keywords used. Data were gathered from the Open Access Theses and Dissertations (OATD) database and the Council for Higher Education Thesis Centres. A total of 104 postgraduate theses identified using the keyword 'emotional literacy' were analyzed based on country, university, discipline, and year of publication. The findings indicate that the majority of research is concentrated in the fields of educational psychology, education, and mental health. The most frequently occurring keyword is "student." There has been a notable increase in studies conducted between 2003 and 2024, particularly in the United Kingdom and the Republic of Türkiye. The results of this study provide a framework for future academic research on emotional literacy.

Keywords

Emotional Literacy

Emotional Expression

Recognise Emotions

Postgraduate Thesis

Duygu Okuryazarlığına Yönelik Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri Üzerine Bir İnceleme³

Özet

Duygu okuryazarlığı, bireylerin duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, anlama, ifade etme ve düzenleme becerisi olarak literatürde yer alan disiplinler arası bir kavramdır. Bu çalışmanın problem durumunu, duygu okuryazarlığı üzerine yazılan lisansüstü tezlerin genel eğilimlerinin incelenmemesi oluşturmaktadır. Özellikle, bu alandaki araştırmaların hangi disiplinlerde yoğunlaştığı, anahtar kelimelerin dağılımı ve çalışmaların yıllara göre artış eğilimi gibi unsurların belirsizliği bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Çalışma, duygu okuryazarlığına yönelik yapılan ulusal ve uluslararası lisansüstü tezlerin eğilimlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Lisansüstü tezlerle sınırlı tutulmasının nedeni, tezlerin akademik literatür içinde disiplinler arası geçişler, eğilimler ve yöntem yaklaşımları hakkında daha derinlemesine ve sistematik bilgi sunmasıdır. Diğer bilimsel araştırma raporları, karmaşık yapıları nedeniyle çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, Open Access Theses and Dissertations (OATD) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından elde edilmiştir. "Duygusal okuryazarlık" ve "emotional literacy" anahtar kelimeleri aracılığıyla ulaşılan 104 lisansüstü tez; ülke, üniversite, bilim dalı, yayın yılı ve anahtar kelimeler gibi ölçütlere göre betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, duygu okuryazarlığı çalışmalarının eğitim psikolojisi, eğitim bilimleri ve ruh sağlığı alanlarında yoğunlaştığını göstermektedir. 2003-2024 yılları arasında çalışmaların artarak devam ettiği ve özellikle İngiltere ile Türkiye Cumhuriyeti'nde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarının, duygu okuryazarlığı konusundaki akademik çalışmalara yön verecek bir yol haritası sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Duygu Okuryazarlığı

Duygu İfadesi

Duyguları Anlama

Lisansüstü Tezler

Article Info

Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

05.08.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

16.09.2024

Published / Yayın Tarihi

30.09.2024

Reference

Kaynakça

Kartal, M., & Uysal, B. (2024). Duygu okuryazarlığına yönelik lisansüstü tezlerin eğilimleri üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 74-92.

¹ Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, muammer.kartal1@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6446-5016

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, basakuysal@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5803-9878

³Bu makale Prof. Dr. Başak UYSAL danışmanlığında Muammer KARTAL tarafından yazılan "Duygu Okuryazarlığını Geliştirmeye Yönelik Yaratıcı Drama Temelli Bir Model Önerisi" başlıklı doktora tezinin kuramsal kısmından hareketle üretilmiştir.



Giriş

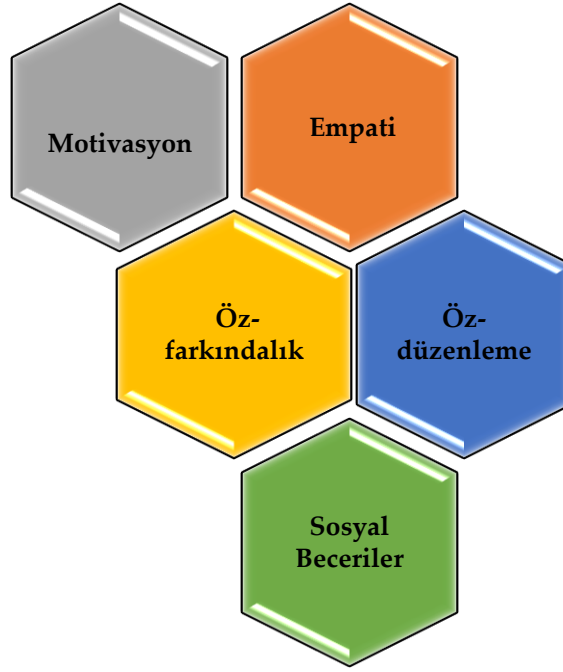
Öğrenme yöntem ve yaklaşımlarına yönelik güncel araştırmalar, öğrenmenin bütüncül ve iş birliğine dayanan bir yapıda ilerlediğini göstermektedir. Bir diğer söyleyişle öğrenme ve beyin gelişimi, sadece bilişsel yeteneklerin değil aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerin de gelişmesine bağlıdır (Black, 2022, s. 57-58). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin duygu boyutunda eğitime yansması duygu okuryazarlığı kavramıyla karşılanmaktadır.

Duygu okuryazarlığını tanımlamadan önce literatürde duygu kavramının kabul görme şeklini ele almak gerekmektedir. Steiner'a göre psikologların duyguları incelemesi 20. yüzyılın başlarında oldukça modayken 1910'lu yıllarda davranışçılığın ortaya çıkışıyla aniden gözden düşmüştür (Steiner, 1984, s. 163). Aynı araştırmacı, psikoloji alanındaki lisans ve doktora çalışmaları esnasında araştırma yahut tartışma konusu olarak sevgi kelimesine hiç rastlamadığını belirtmiştir. Bununla birlikte John Dewey'in 1910'lu yıllarda ahlaki eğitim olarak gördüğü duygu okuryazarlığının gerekliliğinden bahsettiği de bilinmektedir (Liau vd., 2003). 21. yüzyılda ise duygu okuryazarlığını geliştirmeyi hedefleyen programlar literatürde yer bulmaya başlamıştır. Bu programlar aracılığıyla duygu farkındalığı, empati, motivasyon, duygu düzenleme ve sosyal beceri bileşenlerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Literatürde, duygu okuryazarlığı kavramının eğitime dâhil edilmesi konusunda yapılan çalışmalar, bu kavramın eğitimdeki konumunu vurgulamaktadır. Özellikle SEL (Sosyal-Duygusal Öğrenme) programları, duygu okuryazarlığının okul ortamına nasıl dâhil edilebileceğine yönelik örnekler sunmaktadır (Weare ve Gray, 2003). Bu programlar, öğrencilerin duygu becerilerini geliştirerek onların akademik performanslarını ve genel refahlarını artırmayı amaçlamaktadır.

Duygu okuryazarlığı, bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, anlama, ifade etme ve düzenleme becerisi olarak literatürde yer edinmiş disiplinler arası bir kavramdır. Kavram, ilk kez Claude Steiner tarafından 1979 yılında "Healing Alcoholism" isimli eserde kullanılmıştır (Killick, 2006, s. 11). Bir klinik psikolog olan Steiner, duygu okuryazarlığı kavramıyla alkolizm tedavisinde bireylerin duygusal farkındalık ve ifade becerilerini geliştirmelerini işaret etmiştir. Ancak bu tarihten itibaren farklı disiplinlerdeki araştırmacılar, duygu okuryazarlığı üzerinde çalışmalarda bulunarak kavramı tanımlamış ve boyutlarını genişletmiştir. Duygu okuryazarlığı, en genel ifadesiyle duyguları tanıma, anlama, düzenleme, ifade etme, karşı tarafı anlama ve motivasyon sağlama becerisi olarak kabul edilmektedir (Spendlove, 2008; Steiner, 2020). Bu tanımla birlikte duyguların hem anlaşılması hem de ifade edilmesinin duygu okuryazarlığının kapsamında yer aldığı görülmektedir.

Duygu okuryazarlığı, duygusal deneyimlerin ifade edilmesi ve insan ilişkilerinin düzenlenmesi için kelimelerin etkin bir şekilde kullanılmasını içeren bir beceridir. Bu beceri, bireylerin duygusal iyilik hâllerinin yanı sıra kişiler arası ilişkilerde gelişim gösterebilmesi için bir görev üstlenmektedir. Böylece duyguların doğru anlaşılması ve ifade edilmesini sağlayarak bireylerin genel refahını artırmaktadır (Alemdar, 2020, s. 62). Bu doğrultuda duygu okuryazarlığının amacı, çocukların kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıyabilmelerini, empati kurmalarını, kapsamlı bir duygusal kelime dağarcığı geliştirerek duygularını ifade etmelerini sağlamaktır (Adams, 2015, s. 6).

Tanımlandığı aşamalıktan da anlaşıldığı üzere duygu okuryazarlığı, bileşenler doğrultusunda elde edilen bir yetkinliktir. Farklı araştırmacılar (Faupel, 2003; Sharp, 2001; Steiner, 2020; Weare ve Gray, 2003) tarafından belirlenen farklı bileşenler bulunmaktadır. Bütün bu farklı görüşlerden hareketle duygu okuryazarlığının ortak olarak tespit edilen bileşenleri Şekil 1'de gösterilmektedir:



Şekil 1. Duygu okuryazarlığının bileşenleri

Bileşenlerden biri, motivasyondur ve istenen hedeflere ulaşmak için bireyin kendini harekete geçirebilmesi olarak tanımlanır. İkinci bileşen, empatidir. Başkalarının duygularını algılama ve anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü bileşen öz farkındalıktır. Bu boyut duygu farkındalığı ile ilişkilidir. Duygu farkındalığı, bireyin herhangi bir anda kendi duygularının ve bu duyguların arkasındaki düşüncelerin farkında olmasıdır. Dördüncü bileşen, öz-düzenlemedir. Bu boyut duygu düzenleme ile ilişkilidir. Duygu düzenleme, bireyin güçlü duygularla başa çıkma ve duygularını yönetme becerisini içermektedir. Son bileşen, sosyal becerilerdir. Duyguları ifade edebilme, ilişkileri yönetme ve başkalarının duygularını yönlendirebilme becerilerini kapsamaktadır (Killick, 2006, s. 53).

Steiner (1984), duygu okuryazarlığına sahip olmayan bireylerin, duygu kavramının farkında bile olmayabileceklerini ve sahip oldukları duyguları tanımlamakta, ayırt etmekte ya da bu duyguların nedenlerini belirlemede zorluk yaşayabileceklerini, duygularını ifade etme konusunda herhangi bir kontrol sağlayamayacaklarını ve diğer insanların duygularının farkında olmamakla birlikte bu duyguların nedenlerini anlamakta yetersiz kalacaklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla duygu okuryazarlığı eğitimi temelde duyguların farkına varılmasını ve ifade edilmesini sağlamaktadır.

Duygu okuryazarlığı eğitimine yönelik literatürde işlevselliği bilimsel olarak kanıtlanmış eğitim programları bulunmaktadır. Türk eğitim sistemi kapsamında duygu okuryazarlığına yönelik ayrı bir program geliştirilmemiş olsa da 2023 yılında hazırlanan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yer verilmiştir (MEB, 2023). Sonrasında ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde sosyal-duygusal öğrenme becerilerine şu şekilde değinilmektedir:

“Eğitimin insanları karşılaştıkları zorluklarla baş edebilecek şekilde yetiştirmesinin yanı sıra geleceğin hayat koşullarına da hazırlaması gerektiği bilinmektedir. Geçmişin ‘öğrenen insan’ modeli bugünün dünyasında ‘öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlayan, sadece bilişsel değil sosyal ve duygusal yönden de gelişen insan’ profiline karşılık gelmektedir. Bu nedenle sosyal-duygusal öğrenme becerileri, öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında başarılı olmaları için onları destekleyecek bir yeterli kümesi olarak ele alınmaktadır. Nitekim ‘sosyal-duygusal öğrenme becerileri’ kavramında geçen ‘öğrenme’ kelimesi, becerilerin

öğrenme yaşantıları sonucunda geliştiğini göstermektedir. Bu bakış açısıyla oluşturulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sosyal-duygusal öğrenme becerileri, ayrı bir içerik veya öğrenme çıktısı olarak değil öğretim programlarının tamamına nüfuz eden ve bu yönüyle öğretim programında yer alan diğer becerilerin gelişimini destekleyen bir beceri seti olarak işlev görmektedir" (MEB, 2024, s. 51). Bununla birlikte 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel yaklaşımı ve özel amaçları kısmında sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ve duygulara yönelik şu üç amaca yer verilmiştir:

"...Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

Duygu ve düşüncelerini Türkçenin zengin ifade olanaklarından faydalanarak anlatabilmeleri,

Dil becerileri aracılığıyla kavramsal beceriler, eğilimler, değerler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerini geliştirilmeleri amaçlanmaktadır." (MEB, 2024, s. 5). Özel amaçlarda yer alan bu ifadeler ve duygu okuryazarlığının tanımı birlikte düşünüldüğünde dil öğretiminin amaçlarından birinin doğrudan duygu okuryazarlığı kazandırmak olduğu görülmektedir. Ek olarak Program'da yer alan "Duygularımı Tanıyorum" temasında ve bu temanın alt konuları arasında da duygu okuryazarlığına yer verilmiştir.

Program'da belirtilen duyguların ifade boyutu, duygu okuryazarlığının sosyal beceriler bileşeninde yer almaktadır. Özellikle duyguları anlama ve ifade etme boyutlarında dil becerileri, dilin estetik gücüyle duygu okuryazarlığının kesişim noktasında bulunmaktadır. Dolayısıyla 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları kısmında da bu bağlantı kurulmuştur.

Türkçe eğitimi açısından bakıldığında, dil becerilerinin geliştirilmesinde genellikle bilişsel unsurlara odaklanılmakta, duygusal ifadeye yönelik beceriler ise ikinci planda kalmaktadır. Özellikle yazma, konuşma, dinleme ve okuma etkinliklerinde öğrencilerin düşünce geliştirme ve bilgi aktarma becerilerine daha fazla önem verildiği ancak duyguların ifadesi ve anlaşılması ile ilgili etkinliklerin sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin sadece dil becerilerinin değil, aynı zamanda duygusal gelişimlerinin de eksik kalmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, duygu okuryazarlığının dil becerilerinin bir parçası olarak ele alınması gerektiği gerçeğinden yola çıkmaktadır. Duygusal ifade ve anlama becerileri, Türkçe eğitiminin temel bileşenlerinden biri olmalı ve dil becerileri öğretimi, duygusal farkındalığı destekleyecek şekilde yeniden tasarlanmalıdır.

Gerek tanımından gerek bileşenlerinden anlaşılacağı üzere duygu okuryazarlığı, bir disiplinle sınırlı tutulamayacak kadar geniş bir alana sahip olup birden fazla disiplinle doğrudan ilişkilidir. Bu durum göz önünde bulundurularak bu çalışmada, duygu okuryazarlığına yönelik yazılmış ulusal ve uluslararası lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın problemi, duygu okuryazarlığı alanının hangi bilim dallarında çalışılabileceğinin belirlenebilmesi kapsamında; duygu okuryazarlığı konusundaki lisansüstü tezlerin eğilimlerinin ulusal ve uluslararası literatürde sistematik olarak incelenmesi gerekli görülmüştür. Lisansüstü tezlerin disiplinler arası bir bakış açısıyla hangi alanlarda yoğunlaştığı, hangi anahtar kelimelerle ele alındığı ve yıllara göre nasıl bir dağılım gösterdiği gibi unsurlar, çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Çalışmanın amacı, lisansüstü tezlerde duygu okuryazarlığı kavramının nasıl ele alındığını ortaya koymaktır. Özel olarak, tezlerin disiplinlere, yıllara, ülkelere ve anahtar kelimelere göre dağılımını analiz etmek ve bu alanlardaki eğilimleri belirlemek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçtan hareketle çalışmanın problem cümlesini "Ulusal ve uluslararası literatürde yer alan duygu okuryazarlığına yönelik yazılmış lisansüstü tezlerin eğilimleri nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- ❖ Lisansüstü tezlerde kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?
- ❖ Lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
- ❖ Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- ❖ Lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversitelerin ülke bazında dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma, duygu okuryazarlığına yönelik yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerini incelemeyi amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Bu çalışmada lisansüstü tezlerin incelenmesi, bilimsel bilginin üretiminde ve yayılımında tezlerin oynadığı merkezî rol nedeniyle tercih edilmiştir. Çünkü lisansüstü tezler, disiplinler arası yaklaşımların daha net izlenebileceği ve yöntem çeşitliliğinin en geniş şekilde gözlemlenebileceği akademik ürünlerdir. Lisansüstü tezler, akademik literatürde genellikle özgün katkılar sağlayan araştırmalar olarak kabul edilmekte ve ilgili alandaki kuram ve yöntem yeniliklerini yansıtmaktadır. Tez çalışmaları, araştırmacılar tarafından detaylı literatür taramaları ve kapsamlı veri analizlerine dayalı olarak gerçekleştirildiğinden, belirli bir alandaki eğilimlerin ve gelişimlerin izlenmesi açısından güvenilir ve sistematik bir veri kaynağı olarak değerlendirilmektedir.

Çalışmada lisansüstü tezlerin incelenmesi, duygu okuryazarlığı gibi disiplinler arası bir kavramın farklı akademik alanlardaki yansımaları ve bu alana yönelik bilimsel ilginin yıllar içindeki seyrini ortaya koymak açısından uygun bir veri kaynağı sunmaktadır. Ayrıca lisansüstü tezler, akademik disiplinlerin sınırları içinde veya disiplinler arası kesişim noktalarında hangi konuların öncelikli araştırma konusu olduğunu belirlemeye yardımcı olmaktadır. Bu nedenle yalnızca bilimsel raporlara değil bu nitelikteki lisansüstü tezlere odaklanmak, araştırmanın derinliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır. Bu doğrultuda ulusal ve uluslararası düzeyde duygu okuryazarlığına yönelik yazılmış olan lisansüstü tezler, alanın bilimsel eğilimlerini belirlemek için uygun bir veri seti olarak seçilmiştir.

Betimsel analiz yöntemi, araştırma konusu ile ilgili mevcut durumu detaylı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada, tarama modeli temel alınarak veriler toplanmıştır. Tarama modelleri, belirli bir evrende var olan durumu tanımlamaya yönelik veri toplama sürecini içermektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Çalışma kapsamında da söz konusu lisansüstü tezler, belirlenen alt problemler çerçevesinde betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir.

Çalışma Dokümanı

Bu çalışmada çalışma dokümanına ulaşabilmek için uluslararası dizinde Open Access Theses and Dissertations (OATD), ulusal dizinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez veri tabanı kullanılmıştır. Uluslararası tezler tespit edilirken dünya genelindeki üniversite ve akademik kurumların sunduğu oldukça geniş veri tabanına sahip olması, açık erişim politikası sayesinde ücretsiz ve sınırsız erişim sağlaması, kapsamlı arama ve sınırlandırma seçenekleriyle disiplinler arası erişim imkânı sunarak araştırmanın kapsamını genişletmesi, güncel ve güvenilir kaynaklara yer vermesi nedenleriyle OATD tercih edilmiştir. Bu dizinde yer alan tez başlığında ve anahtar kelimeleri arasında "emotional literacy" ve dil olarak "İngilizce" filtreleriyle yıl sınırlaması yapılmadan gerçekleştirilen arama sonucunda tespit edilen tezler incelenmiştir. Ulusal düzeyde ise YÖK ulusal tez merkezindeki veri tabanı üzerinde "duygusal okuryazarlık" ve "duygu okuryazarlığı" anahtar kelimelerine sahip tezler araştırılarak tespit edilenler, çalışma dokümanına dâhil edilmiştir. Belirlenen ölçütlere göre tespit edilen lisansüstü tezlerin dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1. Tespit edilen lisansüstü tezler

Tez Türü	Ulusal Tezler	Uluslararası Tezler
Yüksek Lisans	22	26
Doktora	9	47
Toplam	31	73

Tablo 1’de gösterildiği üzere 22 ulusal, 26 uluslararası yüksek lisans tezi ve 9 ulusal, 47 uluslararası doktora tezi olmak üzere toplam 73 tez, çalışma dokümanını oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma kapsamında incelenen tezler; yazıldığı üniversite, yayın yılı, anahtar kelimeler gibi ölçütlere göre MAXQDA 2022 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz kapsamında alt kodların istatistiği, kod teori modeli, tek vaka modeli ve karşılaştırmalı analiz kapsamında iki vaka modeli ile kod matris tarayıcısından yararlanılmıştır. Analiz sürecinde, tezlerde yer alan anahtar kelimeler, kod teorisi modeli kullanılarak kodlanmış ve betimsel analiz ile desteklenmiştir. Analiz sırasında kullanılan çift kodlayıcı yöntemi, kodlamaların tutarlılığını artırmak amacıyla uygulanmıştır. Bu yöntemle, verilerin güvenilirliği sağlanmış ve sonuçların geçerliliği güçlendirilmiştir.

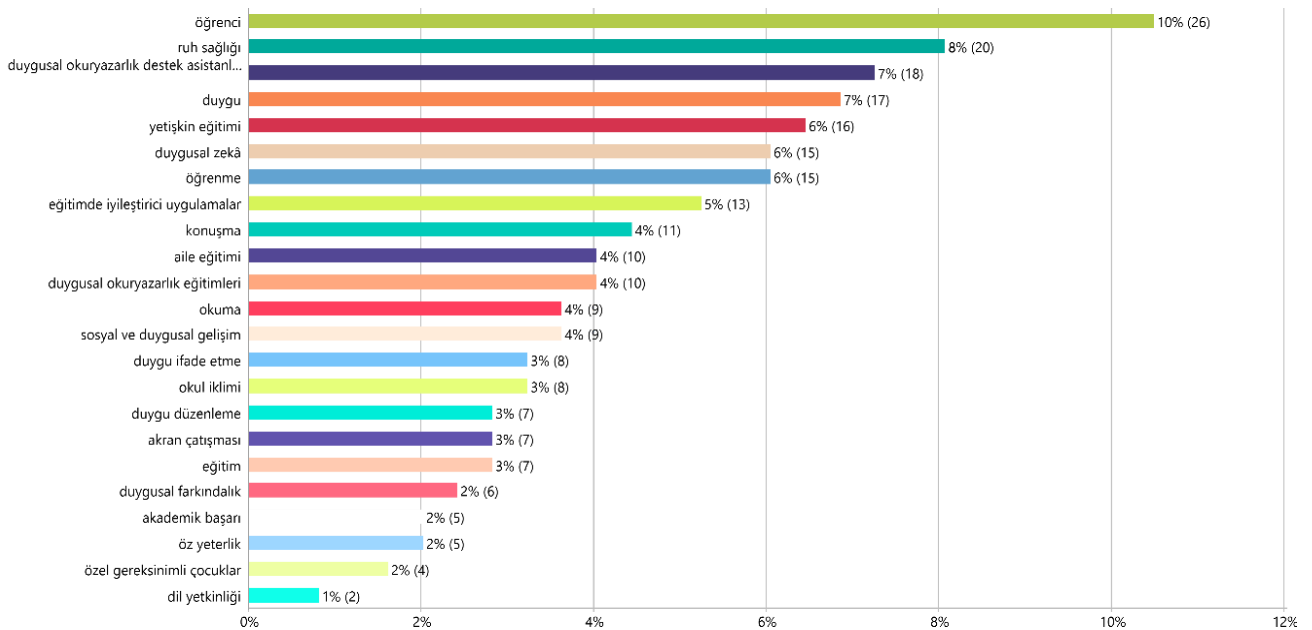
Etik Kurul İzni

Bu çalışmada, denekler üzerinde deneysel bir müdahalede bulunulmadığı veya katılımcılardan kişisel bilgi toplanmadığı için etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın birinci alt problemini “Lisansüstü tezlerde kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Şekil 2’de lisansüstü tezlerdeki anahtar kelimelerin sıklık derecesine göre dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 2. Lisansüstü tezlerdeki anahtar kelimelerin dağılımı

Şekil 2’de gösterildiği üzere tezlerde en sık kullanılan anahtar kelimeler tercih sırasına göre; öğrenci (%10), ruh sağlığı (%8), duygusal okuryazarlık destek asistanları (%7), yetişkin eğitimi (%6),

duygu (%7), duygusal zekâ (%6), öğrenme (%6), eğitimde iyileştirici uygulamalar (%5), aile eğitimi (%4), okuma (%4), sosyal ve duygusal gelişim (%4), duygusal okuryazarlık eğitimleri (%4), konuşma (%4), duygu düzenleme (%3), duygu ifade etme (%3), okul iklimi (%3), akran çatışması (%3), eğitim (%3), duygusal farkındalık (%2), akademik başarı (%2), öz yeterlik (%2), özel gereksinimli çocuklar (%2), dil yetkinliği (%1) olmuştur.

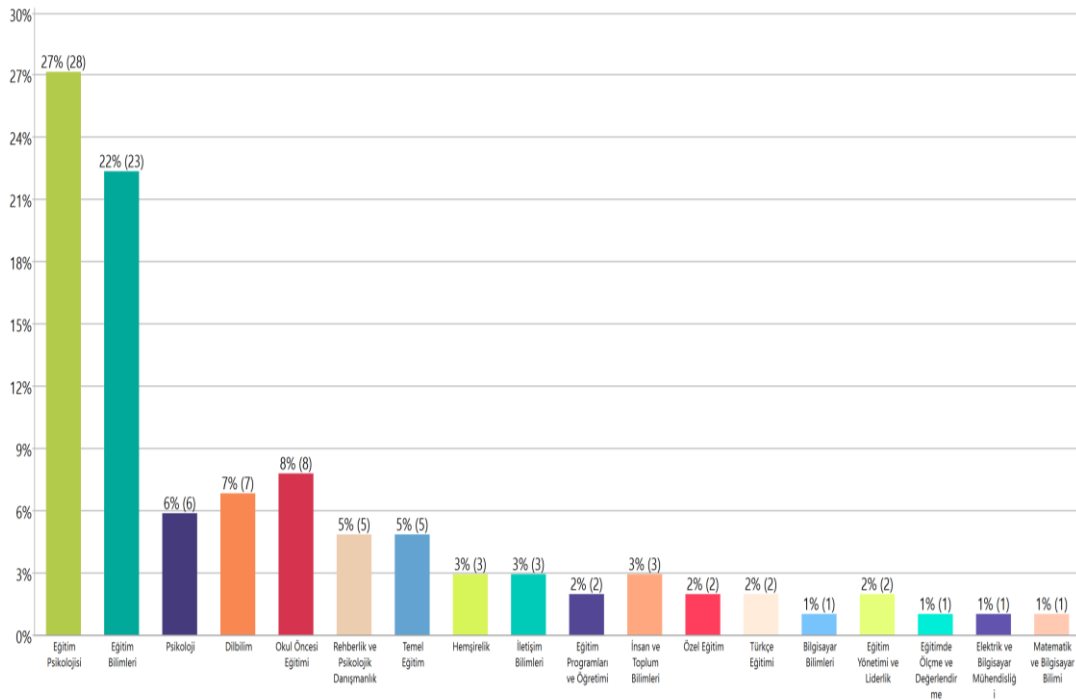
En sık kullanılan anahtar kelime "öğrenci" (%10) olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, duygu okuryazarlığı çalışmalarının eğitim alanında ve uygulamaya yönelik ilerlediğini göstermektedir. Nitekim devam eden sıralamadaki duygusal okuryazarlık destek asistanları (%7), yetişkin eğitimi (%7), öğrenme (%6), eğitimde iyileştirici uygulamalar (%5), okuma (%5), duygu okuryazarlığı eğitimleri (%4), okul iklimi (%3), eğitim (%3), akademik başarı (%2), özel gereksinimli çocuklar (%2) kavramları da duygu okuryazarlığının en çok ele alındığı disiplinin eğitim olduğunu göstermektedir.

En sık kullanılan ikinci anahtar kelime, %8 oranıyla ruh sağlığıdır. Öğrenci kavramını destekleyen anahtar kelimeler olduğu gibi ruh sağlığı kavramını da duygu (%7), duygusal zekâ (%6), sosyal ve duygusal gelişim (%4), duygu düzenleme (%3), duygu ifade etme (%3), akran çatışması (%3), duygusal farkındalık (%2), öz yeterlik (%2) kavramları desteklemektedir.

Şekil 2’de gösterildiği üzere lisansüstü tezlerin anahtar kelimelerine yönelik elde edilen bulgular, duygu okuryazarlığı çalışmalarının geniş bir yelpazede gerçekleştirildiğini ve belirli konular üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın ikinci alt problemini “Lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Şekil 3, çalışma grubuna dâhil edilen lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımını göstermektedir.



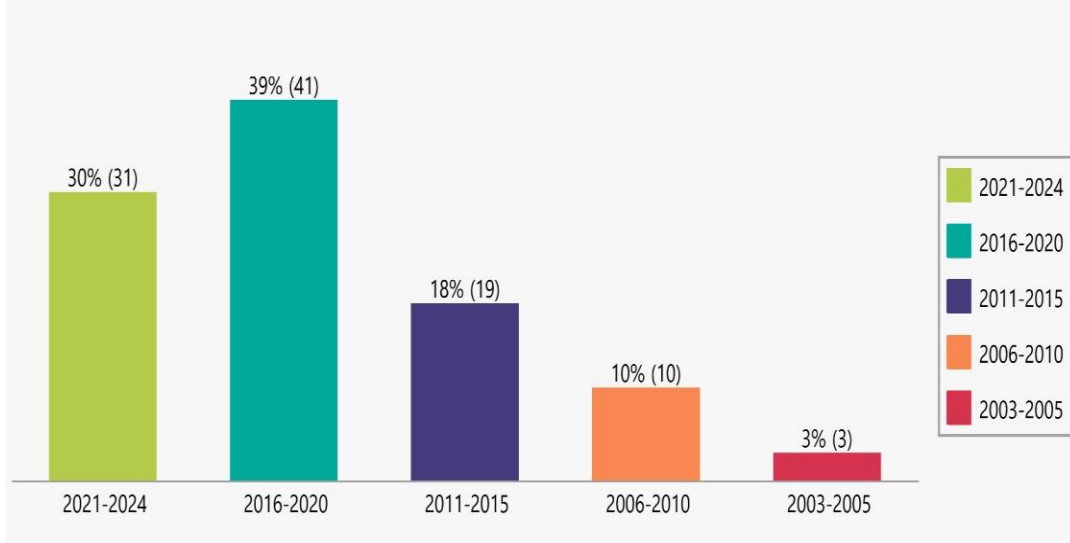
Şekil 3. Lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde sırasıyla; eğitim psikolojisi (%27), eğitim bilimleri (%22), okul öncesi eğitimi (%8), dilbilim (%7), psikoloji (%6), rehberlik ve psikolojik danışmanlık (%5), temel eğitim (%5),

hemşirelik (%3), iletişim bilimleri (%3), insan ve toplum bilimleri (%3), eğitim programları ve öğretimi (%2), özel eğitim (%2), Türkçe eğitimi (%2), eğitim yönetimi ve liderlik (%2), bilgisayar bilimleri (%1), eğitimde ölçme ve değerlendirme (%1), elektrik ve bilgisayar mühendisliği (%1), matematik ve bilgisayar bilimi (%1) alanlarında duygu okuryazarlığına yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Nicel olarak en yüksek oranda temsil edilen bilim dalı eğitim psikolojisi (%27) olarak öne çıkmaktadır. Devamında gelen alanların da eğitim ve ruh sağlığı çalışmalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın üçüncü alt problemini "Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Şekil 4'te lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 4. Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Şekil 4'te gösterildiği üzere 2003-2005 döneminde 3 tez (%3) yazılmıştır. Bu dönemdeki tez sayısı, duygu okuryazarlığı konusunun akademik literatürde henüz yeni yeni yer bulmaya başladığını ve bu alandaki çalışmaların başlangıç aşamasında olduğunu göstermektedir. Bu yıllar, konunun yeterince tanınmadığı ve akademik çevrelerde sınırlı ilgi gördüğü bir dönemi temsil etmektedir. 2006-2010 döneminde 10 tez (%10) yazılmıştır. Bu dönemdeki nicel oran, duygu okuryazarlığına yönelik ilginin artmaya başladığını göstermektedir. 2011-2015 döneminde 19 tez (%18) yazılmıştır. Bu dönemdeki tez sayısı, duygu okuryazarlığı konusunun akademik alanda tanınmaya başladığı ve bu alandaki araştırmaların artış gösterdiği bir dönemi işaret etmektedir. 2016-2020 döneminde 41 tez (%39) yazılmıştır. Bu dönem, duygu okuryazarlığı çalışmalarının en yoğun olduğu dönemdir. Çalışma sayısındaki bu yoğunluk 2016 yılından itibaren duygu okuryazarlığı konusunun akademik çevrelerde giderek daha fazla ilgi görmeye başladığını göstermektedir. 2021-2024 döneminde 31 tez (%30) yazılmıştır. Bu bulgu, duygu okuryazarlığı konusuna son yıllarda artan akademik ilginin devamlılığının sağlandığını ve bu alanda yapılan çalışmaların giderek yoğunlaştığını göstermektedir.

Yıllara göre değişen bir diğer unsur ise lisansüstü tez türlerinin dağılımıdır. Şekil 5'te lisansüstü tez türlerinin yıllara göre dağılımı gösterilmektedir.

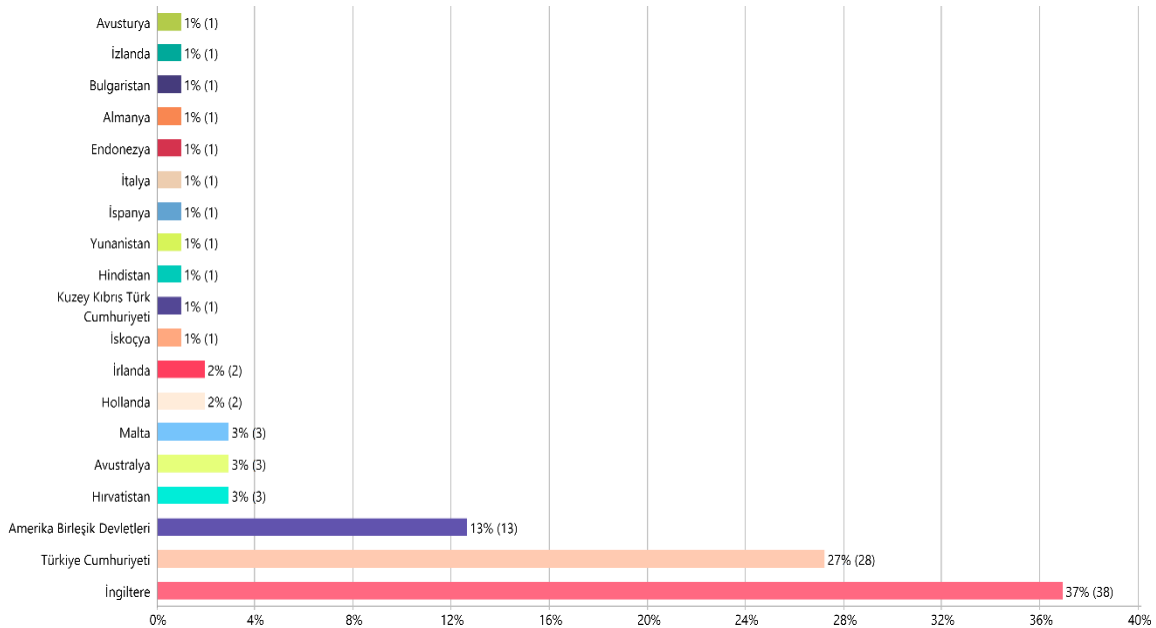
Kod Sistemi	doktora	yüksek lisans	TOPLAM
Yıl			0
> 2021-2024	14	18	32
> 2016-2020	20	20	40
> 2011-2015	16	3	19
> 2006-2010	5	5	10
> 2003-2005	1	2	3
Σ TOPLAM	56	48	104

Şekil 5. Lisansüstü tez türlerinin yıllara göre dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde alandaki çalışmaların yüksek lisans ve doktora düzeyinde eş zamanlı olarak başladığı görülmektedir. Bu eş zamanlılık, 2006-2010 yılları arasında da devam etmiştir. 2011-2015 döneminde doktora tezleri, dikkat çekici düzeyde nicel artış göstermiştir. 2016-2020 döneminde düzeyler arası eşitlik devam ederken mevcut döneme en yakın zaman aralığı olan 2021-2024 döneminde benzer dağılımın devam ettiği görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın dördüncü alt problemini "Lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversitelerin ülke bazında dağılımı nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu kapsamda Şekil 6'da duygu okuryazarlığı çalışmalarının ülkelere göre dağılımı gösterilmektedir.

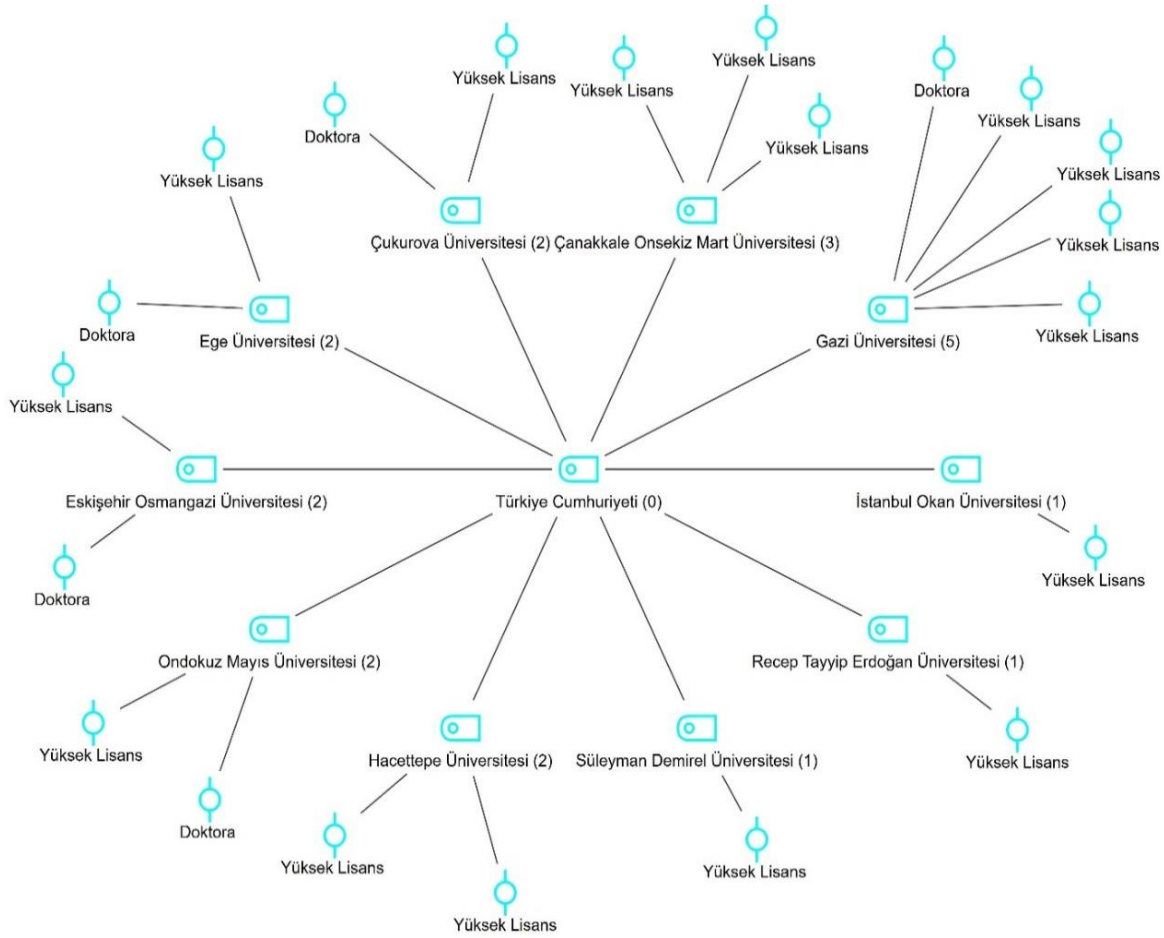


Şekil 6. Tezlerin ülkelere göre dağılımı

Şekil 6'da gösterildiği üzere 38 tez ile (%37) en fazla çalışmanın yapıldığı ülke İngiltere'dir. İkinci sırada 27 tez (%26) ile Türkiye Cumhuriyeti yer almaktadır. 13 tez ile (%13) üçüncü sırada Amerika Birleşik Devletleri yer almaktadır. Avustralya, Hırvatistan ve Malta'nın her biri 3 tez ile (%3) temsil edilmektedir.

Duygu okuryazarlığı çalışmalarına yönelik lisansüstü tezlerin ülkelere göre sıralamasında Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci sırada yer alması dikkat çekmektedir. Şekil 7'de Türkiye

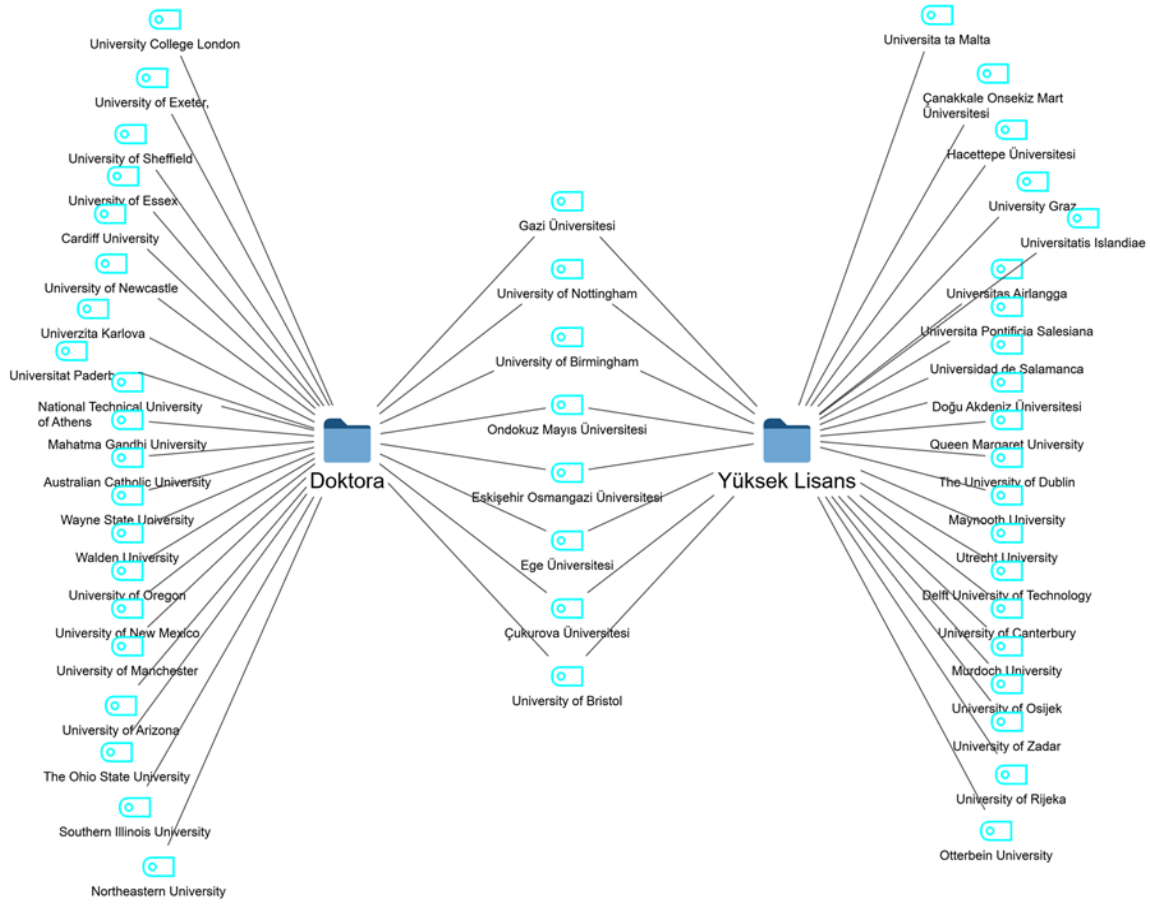
Cumhuriyeti'ndeki yazılmış duygu okuryazarlığına yönelik lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 7. Lisansüstü tezlerin Türkiye Cumhuriyeti'ndeki üniversitelere göre dağılımı

Gazi Üniversitesi, 1 doktora ve 4 yüksek lisans tezi ile bu alanda en fazla çalışmanın yapıldığı üniversite olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 3, Hacettepe Üniversitesi 2, Ondokuz Mayıs Üniversitesi 2, Ege Üniversitesi 2, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi 2, Çukurova Üniversitesi 2, Süleyman Demirel Üniversitesi 1, İstanbul Okan Üniversitesi 1 ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 1 tez çalışmasını bulundurmaktadır. Üniversiteler arasındaki bu dağılım çeşitliliği, duygu okuryazarlığı konusunun ulusal düzeyde geniş bir akademik ilgi gördüğünü göstermektedir.

Üniversitelerdeki lisansüstü tezlerin türlerinin dağılımına yönelik bulgular ise ayrıca incelenmiştir. Şekil 8'de üniversitelerdeki duygu okuryazarlığına yönelik lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 8. Lisansüstü tezlerin üniversiteler bazında türlere göre dağılımı

Şekil 8'in sol tarafında yer alanlar, sadece doktora çalışmaları yapılan üniversitelerken sağ tarafında yer alanlar, sadece yüksek lisans çalışmaları yapılan üniversitelerdir. Orta kısımda yer alan üniversiteler ise duygu okuryazarlığına yönelik hem yüksek lisans hem doktora çalışmalarının yapıldığı üniversitelerdir.

Duygu okuryazarlığı Türkiye Cumhuriyeti, İngiltere ve ABD gibi ülkelerde hem yüksek lisans hem doktora düzeyinde bir çalışma alanı olarak yer almaktadır. University College London, University of Exeter, University of Sheffield, University of Essex, Cardiff University ve University of Newcastle gibi üniversiteler, duygu okuryazarlığı alanındaki doktora tezlerinde öne çıkmaktadır. Bu üniversiteler, sosyal ve duygusal öğrenme programları ve bu programların eğitim sistemine dâhil edilmesi konusunda önde gelen araştırma merkezleridir. Bu üniversitelerde yürütülen çalışmalar, İngiltere'nin duygu okuryazarlığı alanındaki öncü rolünü yansıtmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nde Gazi Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi gibi üniversiteler duygu okuryazarlığı çalışmalarında öne çıkmaktadır. Bu üniversitelerde Şekil 8'de gösterildiği üzere duygu okuryazarlığına yönelik çalışmalar hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde gerçekleştirilmektedir.

Tartışma

Çalışmanın birinci alt probleminde duygu okuryazarlığına yönelik lisansüstü tezlerde kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı incelenmiştir. Anahtar kelimeler, geniş bir çatı altında düşünüldüğünde eğitim ve ruh sağlığı merkezli bir dağılıma sahiptir. Bulgulara göre, "öğrenci" anahtar kelimesinin en yüksek oranda (%10) kullanılması, her ne kadar duygu okuryazarlığı psikoloji temelli

bir geçmişe sahip olsa da araştırmaların büyük ölçüde öğrenci kitlesine odaklandığını göstermektedir. Bu durum, literatürde de desteklenmektedir. Zeidner, Matthews ve Roberts (2009), öğrencilerin duygusal becerilerini geliştirmenin eğitimde bir hedef olduğunu ve bu becerilerin akademik başarı ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin duygusal zekâlarını geliştirmek, sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda genel yaşam memnuniyetlerini ve sosyal ilişkilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Parker, Saklofske, Wood, Eastabrook ve Taylor, 2005). Dolayısıyla öğrenci kitlesine yönelik çalışmaların bulunması ve anahtar kelimelerde yüksek oranda çıkması literatürle uyumlu görülmektedir.

"Ruh sağlığı" anahtar kelimesinin (%8) yüksek oranda kullanılması, duygu okuryazarlığı ile ruh sağlığı arasındaki güçlü ilişkiye ve kavramın çıkış noktasına işaret etmektedir. Literatürde duygu okuryazarlığının bireylerin ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkileri geniş bir şekilde ele alınmıştır (Brackett, Rivers ve Salovey, 2011). Duygu becerilerinin geliştirilmesi, depresyon ve anksiyete gibi ruh sağlığı sorunlarının azaltılmasına yardımcı olmakta ve genel psikolojik iyilik hâlini artırmaktadır. Bu alandaki araştırmalar, duygusal becerilerin geliştirilmesinin ruh sağlığını iyileştirme potansiyelini vurgulamaktadır (Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar ve Rooke, 2007). "Duygu okuryazarlığı destek asistanları" ve "yetişkin eğitimi" anahtar kelimelerinin (%7) sıkça kullanılması, bu alandaki destek programlarının ve yetişkin eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Humphrey ve Ainscow (2006), duygu okuryazarlığı programlarının öğrenciler kadar yetişkinler için de gerekli olduğunu ve bu programların duygusal becerilerin yaşam boyu geliştirilmesine katkı sağladığını belirtmektedir.

Çalışmanın ikinci alt problemi olan "Lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?" sorusu çerçevesinde elde edilen bulgular, duygu okuryazarlığının özellikle eğitim psikolojisi ve eğitim bilimleri alanlarında yoğunlaştığını göstermektedir. Birinci alt problemin verileriyle birlikte göz önüne alındığında duygu okuryazarlığının hareket alanının eğitim ve ruh sağlığının yanı sıra teknolojik bilimlere doğru genişlediği, sıralamanın sonunda yer alan alanlara dayanılarak söylenilebilir.

"Eğitim Psikolojisi" (%27) bilim dalının en yüksek oranda temsil edilmesi, duygu okuryazarlığı çalışmalarının büyük ölçüde bu alanda yoğunlaştığını göstermektedir. Eğitim psikolojisi, öğrencilerin duygusal becerilerini geliştirmeyi ve bu becerilerin akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan bir alandır. Bu durum, araştırmaların genellikle öğrencilerin duygusal zekâlarını artırmaya yönelik yöntemlere odaklandığını ve eğitim ortamlarında duygusal becerilerin önemini ortaya koymaktadır (Elias vd., 1997). "Eğitim Bilimleri" (%22) bilim dalının yüksek oranda temsil edilmesi, duygu okuryazarlığının eğitim süreçlerindeki rolünü ve etkilerini inceleyen çalışmaların yaygın olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, eğitim bilimleri alanındaki araştırmaların, öğrencilerin duygusal gelişimlerinin akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyduğunu göstermektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Psikoloji ve dilbilim gibi disiplinlerde yapılan çalışmalar, duygu okuryazarlığının sadece eğitimle sınırlı kalmadığını psikoloji ve dil gelişimi alanlarında da bir araştırma konusu olduğunu göstermektedir. Psikoloji alanında yapılan araştırmalar, duygusal becerilerin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini incelemekte ve bu becerilerin bireylerin genel iyilik hâlindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır (Mayer, Roberts ve Barsade, 2008). Dil eğitiminde yapılan araştırmalar, dil öğrenme sürecinde duygusal becerilerin nasıl kazandırılabilirliğini ve bu becerilerin öğrencilerin dil becerilerini nasıl geliştirebileceğini incelemektedir. Dil eğitimine duygusal becerilerin dâhil edilmesi öğrencilerin metin anlama, yazma ve sözlü ifade yeteneklerini artırmanın yanı sıra, empati ve duygusal zekâ gibi becerilerin geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır (Oxford, 2017). Çalışmalarda dil eğitiminin duygusal becerilerin geliştirilmesi için nasıl bir araç olabileceği üzerinde durulmaktadır.

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan "Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?" sorusu çerçevesinde elde edilen bulgular, duygu okuryazarlığına yönelik çalışmaların sayısının yıllara göre arttığını göstermektedir. Bu durum, duygu okuryazarlığının akademik alanda giderek daha fazla ilgi gördüğünü ve bu konuya yönelik araştırma ihtiyacının arttığını düşündürmektedir. Ayrıca bu artışın eğitim sistemleri ve farklı toplumlarda duygu okuryazarlığının gelişimine katkıda bulunma ihtiyacını yansıttığı söylenebilmektedir.

Çalışmanın dördüncü alt problemi olan "Lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversitelerin ülke bazında dağılımı nasıldır?" sorusu kapsamında elde edilen bulgulara göre, 38 tez ile (%37) en fazla çalışmanın yapıldığı ülke İngiltere'dir. İngiltere'de yer alan üniversitelerdeki duygu okuryazarlığı çalışmalarının dünya bazında birinci sırada olması, nicel açıdan dikkat çekici bir sonuçtur. Nitekim benzer bibliyometrik analizlerde (Baynal Doğan, Doğan ve Aykan, 2021; Karagöz ve Şeref, 2019; Uysal, 2023) ABD üniversiteleri yahut ABD kaynaklı yayınlar ön plandayken duygu okuryazarlığı kavramı için bu durum geçerli değildir. İngiltere'de duygu okuryazarlığına yönelik olarak ülke çapında öne çıkan uygulamalardan biri Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programıdır. SEAL, öğrencilerin duygusal becerilerini geliştirmeyi ve okul iklimini iyileştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir müfredat içermektedir. Bu program, duygusal ve sosyal gelişimi destekleyen dersler ve etkinliklerle öğrencilerin duygu okuryazarlığını geliştirmeyi hedeflemektedir. İngiltere'de duygu okuryazarlığına yönelik öne çıkan uygulamalardan bir diğeri de Emotional Literacy Support Assistant (ELSA) programıdır. ELSA, doğrudan duygu okuryazarlığı eğitimini amaçlamaktadır. ELSA, öğretmenler ve okul personeli için kapsamlı bir eğitim programı sunarak öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerine destek olmalarını sağlamaktadır. Bu program, eğitimcilerin öğrencilerle duygusal problemleri ele almalarına yardımcı olmak için geliştirilmiştir ve İngiltere'deki birçok okulda yaygın olarak uygulanmaktadır. ELSA'nın başarısı ve yaygınlığı, İngiltere'deki akademik çalışmaların bu program etrafında şekillendiğini ve genişlediğini göstermektedir. Bu yorumu destekleyecek şekilde çalışmanın anahtar kelimelerine yönelik bulgular arasında da "ELSA" kelimesi oldukça sık geçmiştir.

Avustralya, Hırvatistan ve Malta'nın her biri 3 tez ile (%3) temsil edilmektedir. Avustralya'da, KidsMatter Primary Initiative gibi programlar, öğrencilerin duygusal sağlığını ve refahını desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu tür programlar, duygu okuryazarlığı üzerine yapılan araştırmaların temelini oluşturmakta ve akademik çalışmaları teşvik etmektedir. Farklı ülkelerde çalışmaların bulunması, duygu okuryazarlığının evrensel bir araştırma konusu olduğunu ve farklı kültürel bağlamlarda ele alındığını göstermektedir. Bu ülkelerdeki üniversiteler, okullarında uygulanan bu tür programların etkilerini ve uygulama süreçlerini inceleyen araştırmalar yürütmektedir. ABD'de, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) tarafından geliştirilen ve desteklenen programlar, okullardaki sosyal-duygusal öğrenmeyi teşvik etmektedir. CASEL'in çalışmaları, okullarda sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programlarının yaygınlaştırılmasını ve bu programların etkinliğinin araştırılmasını teşvik etmektedir. Bu kapsamda yapılan akademik çalışmalar ABD'deki tezlerin sayısındaki artışı açıklamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuç duygu okuryazarlığına yönelik lisansüstü tezlerin geniş bir konu yelpazesine yayıldığını ve belirli temalar etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Anahtar kelimelerin analizi, duygu okuryazarlığının eğitim, ruh sağlığı ve kişisel gelişim gibi çeşitli alanlardaki önemini vurgulamakta ve bu alandaki akademik ilginin çeşitliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilere yönelik duygusal beceri geliştirme çalışmalarının yoğunluğu, eğitimde duygu okuryazarlığının kapsamını ve bu becerilerin akademik ve sosyal başarı üzerindeki etkilerini

vurgulamaktadır. Ruh sağlığı ile ilgili çalışmalar, duygu okuryazarlığının ruh sağlığını iyileştirme potansiyelini ortaya koyarken, yetişkin eğitimi ve duygu okuryazarlığı destek programları, bu becerilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde yer edindiğini göstermektedir.

Özellikle dil eğitimi alanında yapılan araştırmalar iki alanın karşılıklı etkileşimini göstermesi açısından öne çıkmaktadır. Nitekim Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metninde felsefi temeli oluşturan Erdem Değer Eylem Modeli, eylemden değere, değerden erdemli insana ulaşmayı hedeflemektedir. Değerlerin duyguları biçimlendiren bileşenlerden biri olduğu düşünüldüğünde duygu okuryazarlığı çalışmalarının ana dili öğretimi başta olmak üzere eğitimin birçok alanında çalışma alanı olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan ise duyguların ifade edilmesi ve karşılıklı duygusal etkileşimde dilin kullanımına da odaklanılması gerekmektedir.

Duygu okuryazarlığı hem doktora hem de yüksek lisans düzeylerinde çeşitli akademik disiplinlerde bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Eğitim ve psikoloji alanlarında yapılan çalışmalar, duygu okuryazarlığı ve öğrenci refahı konularında derinlemesine araştırmalar yaparken dil ve iletişim alanlarında yapılan çalışmalar, duygusal ifadelerin ve sosyal etkileşimlerin dil becerileri boyutlarını incelemektedir. Bu bulgular, duygu okuryazarlığının çok boyutlu bir alan olduğunu ve bu alandaki çalışmaların geniş bir bakış açısıyla ele alındığını göstermektedir.

Duygu okuryazarlığına yönelik lisansüstü tezlerin yıllar içinde artan bir ilgi gördüğünü ve özellikle son yıllarda bu alandaki araştırmaların yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. 2011-2015 dönemindeki artış, kavramsal temellerin oluşturulmasına katkı sağlarken 2016-2020 döneminde hem doktora hem de yüksek lisans düzeyinde derinlemesine araştırmalar yapılmıştır. Bu eğilimler, duygu okuryazarlığının gelecekte daha fazla araştırma ve uygulama ile destekleneceğini ve eğitim sistemlerine katkısının süreceğini işaret etmektedir.

Duygu okuryazarlığı araştırma konusu olarak evrensel bir konuma sahiptir. Türkiye Cumhuriyeti, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerdeki yoğun akademik ilgi, bu alandaki çalışmaların uluslararası düzeyde genişlediğini ve derinleştiğini göstermektedir. Farklı kültürel bağlamlarda yapılan bu çalışmalar, duygu okuryazarlığının evrensel boyutlarını ve uygulama alanlarını zenginleştirmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma duygu okuryazarlığının eğitim ve psikoloji alanlarında giderek artan bir öneme sahip olduğunu ve bu alandaki akademik çalışmaların çeşitliliğini ve derinliğini gözler önüne sermektedir. Duygu okuryazarlığının eğitim, psikoloji ve dilbilim gibi çeşitli akademik alanlarda bir yere sahip olduğu tespit edilmiştir. Gelecekteki araştırmalar; farklı disiplinler, demografik gruplar ve bağlamlar üzerinde duygu okuryazarlığının etkilerini daha detaylı inceleyerek bu alandaki bilgi birikimini daha da zenginleştirebilir. Dolayısıyla çalışmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. **Disiplinler Arası Çalışmaların Teşvik Edilmesi:** Duygu okuryazarlığı, sadece eğitim psikolojisi veya ruh sağlığı gibi alanlarla sınırlı kalmamalı daha geniş bir disiplinler arası bakış açısı ile ele alınmalıdır. Özellikle sosyoloji, dil eğitimi, yönetim bilimleri gibi disiplinlerde de bu alanın incelenmesi farklı boyutlardaki etkisini ortaya koyacaktır.
2. **Öğretim Programlarına Dâhil Edilmesi:** Tespit edilen birçok ülkede olduğu üzere duygu okuryazarlığının öğretim programlarına dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin erken yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılması hem akademik hem de sosyal başarı üzerinde olumlu etkiler yaratacaktır. Bu kapsamda duygu becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlar daha fazla desteklenmelidir.

3. **Ulusal ve Kültürel Çalışmaların Artırılması:** Uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalara ek olarak ulusal ve kültürel çalışmalar, duygu okuryazarlığının farklı kültürel yapılarıdaki etkilerinin daha iyi anlaşılmasına fırsat sunacaktır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde bu konunun daha fazla araştırılması önerilmektedir.
4. **Tezlerde Yöntem Çeşitliliği:** İncelenen lisansüstü tezlerin çoğunlukla betimsel analiz yöntemlerine dayandığı göz önüne alındığında gelecekteki araştırmaların daha fazla deneysel ve karma yöntemleri kullanarak bu alandaki yöntem çeşitliliğini artırması önerilmektedir.
5. **Türkçe Eğitiminde Duygulara Yer Verilmesi:** Türkçe eğitimi kapsamında; yazma, konuşma, dinleme ve okuma becerilerinin eğitiminde ders kitapları başta olmak üzere düşünce boyutuna odaklanan etkinlikler yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak öğrencilerin duygularına yönelik etkinlikler sınırlıdır. Duygu okuryazarlığının dil becerilerinin eğitime dâhil edilmesi, öğrencilerin sadece biliş kapsamında değil, duygu gelişimlerini de destekleyecek ve bu sayede hem akademik hem de sosyal becerilerinin daha bütüncül bir şekilde gelişmesine imkân sağlayacaktır. Bu nedenle Türkçe dersine yönelik hazırlanan öğretim programında duygu okuryazarlığına sadece isim olarak değil bileşenleriyle de yer verilerek ders kitaplarında duyguları anlamayı ve ifade etmeyi güçlendiren etkinliklerin zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Bu öneriler, çalışmanın bulgularına dayalı olarak hazırlanmış olup duygu okuryazarlığı alanındaki akademik çalışmalara bir yol haritası sunması beklenmektedir.

Kaynakça

- Adams, J. (2015). *Emotional literacy: 45 lessons to develop children's emotional competence(digital version)*. Andrews UK Ltd.
- Alemdar, M. (2020). *Duygusal okuryazarlık*. Paradigma Akademi.
- Baynal Doğan, T. G., Doğan, S., & Aykan, E. (2021). Liderlik tarzlarının bibliyometrik analizi. *Erciyes Akademi*, 35(1), 161-189.
- Black, D. L. (2022). *Essentials of social emotional learning (SEL): The complete guide for schools and practitioners*. John Wiley & Sons.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. Doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Faupel, A. (2003). *Emotional literacy: Assessment and intervention*. David Fulton Publishers.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. McGraw-Hill Education.
- Humphrey, N. & Ainscow, M. (2006). Transition Club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 319-331. Doi: 10.1007/BF03173419.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. Doi: 10.3102/0034654308325693.
- Karagöz, B., Şeref, İ. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Killick, S. (2006). *Emotional literacy at the heart of the school ethos*. Sage Publications Ltd.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., & Liau, M. T. L. (2003). The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66. Doi: 10.1080/0305724022000073338.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. Doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646.
- MEB. (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Ankara: MEB.
- MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Ankara: MEB.
- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- OATD (2024). Open Access Theses and Dissertations. Retrieved from <https://oatd.org/>
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies (2nd ed.)*. Taylor & Francis Group.
- Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., Wood, L. M., Eastabrook, J. M., & Taylor, R. N. (2005). Stability and Change in Emotional Intelligence: Exploring the Transition to Young Adulthood. *Journal of Individual Differences*, 26(2), 100–106. Doi: 10.1027/1614-0001.26.2.100.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.)*. Sage Publications.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N. & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921–933. Doi: 10.1016/j.paid.2006.09.003.
- Sharp, P. (2001). *Nurturing emotional literacy: A practical guide for teachers, parents, and those in the caring professions*. David Fulton Publishers.
- Spendlove, D. (2008). *Emotional literacy*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Steiner, C. (1984). Emotional literacy. *Transactional Analysis Journal*, 14(3), 162–173. Doi: 10.1177/036215378401400301.
- Steiner, C. (2020). *Akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık* (M. Şahin & F. Erden, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uysal, B. (2023). Yaratıcı drama ve dil eğitimi temelli lisansüstü tezlerin eğilimleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 11(2), 1-13.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? *Department for Education and Skills, Research Report RR456*.
- Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Cambridge MIT Press.

Extended Abstract

Introduction

This study explores trends in postgraduate theses on emotional literacy, an interdisciplinary concept that encompasses the recognition, understanding, expression, and regulation of emotions in oneself and others. Emotional literacy is crucial for personal and social development, influencing education, mental health, and interpersonal relationships. Over time, the concept has evolved significantly, garnering increasing attention in both psychology and education.

Claude Steiner first introduced the term "emotional literacy" in 1979, in his book *Healing Alcoholism*, where he highlighted its role in treating alcoholism through emotional awareness and expression. Since then, emotional literacy has been incorporated into educational programs designed to enhance emotional awareness, empathy, regulation, and social skills among students. These programs contribute to students' holistic development by integrating emotional skills with cognitive abilities, thus fostering a supportive learning environment.

In the 21st century, emotional literacy programs have become a cornerstone of educational strategies, with a focus on enhancing emotional awareness, empathy, self-regulation, and interpersonal skills. Emotional literacy is broadly defined as the ability to identify, understand, regulate, and constructively express emotions, which in turn promotes well-being and strengthens relationships. Integrating emotional literacy into education is thus essential for students' holistic development, aiding in emotional management, improving mental health, and fostering stronger social connections.

Method

This study adopts a descriptive research approach to explore trends in postgraduate theses on emotional literacy. Data were collected from the Open Access Theses and Dissertations (OATD) and YÖK Thesis Centre databases. A total of 104 postgraduate theses were identified using the keyword "emotional literacy." These theses were analyzed according to factors such as country of origin, university, academic discipline, year of publication, and keywords.

The research utilizes a survey model to provide an overview of emotional literacy research. Theses were filtered by the presence of "emotional literacy" in either the title or the keywords, ensuring a comprehensive dataset. Data analysis was conducted using MAXQDA 2022, facilitating a detailed examination and the generation of descriptive statistics and visual representations of trends and distributions.

The study addresses several sub-questions, including the distribution of keywords in postgraduate theses, the distribution of theses across academic disciplines, their temporal distribution, and the geographical distribution of universities conducting this research. By analyzing these dimensions, the study seeks to offer a comprehensive understanding of trends in emotional literacy research.

Results and Discussion

Findings indicate that research on emotional literacy is concentrated in the fields of educational psychology, educational sciences, and mental health. A keyword analysis reveals frequent terms such as "students," "emotional intelligence," and "regulation," reflecting a strong focus on practical applications within educational settings.

The temporal distribution of theses shows a gradual increase in research on emotional literacy from 2003 to 2024, with a significant surge post-2010. This trend underscores the growing recognition of emotional literacy's importance in academic and educational contexts. Geographically, the United Kingdom leads in emotional literacy research, followed by the Republic of Türkiye and the United States, demonstrating a global interest in this field.

The concentration of research in specific disciplines highlights the need for broader interdisciplinary approaches, integrating perspectives from fields such as linguistics, communication studies, and the social sciences. The rising interest in emotional literacy emphasizes its relevance in contemporary education, advocating for its incorporation into curricula worldwide.

The findings also indicate that emotional literacy spans multiple fields, underscoring its interdisciplinary nature. The focus on student-oriented research aligns with existing literature, suggesting that enhancing students' emotional competencies can positively impact their academic performance and well-being. Additionally, the substantial number of references to mental health suggests a convergence between emotional literacy and psychological well-being.

The keyword analysis identifies "student" as the most frequently occurring term, indicating a strong focus on educational applications. Other common keywords include "emotional intelligence," "emotional regulation," and "mental health," further reflecting the interdisciplinary nature of emotional literacy research. These findings suggest that emotional literacy is a critical area of study within education and psychology, with practical implications for improving student outcomes and mental health.

The temporal analysis reveals a steady increase in postgraduate theses on emotional literacy over the past two decades, with a particularly notable rise in the last ten years. This trend highlights the growing recognition of emotional literacy's significance in both academic research and educational practice. Geographical analysis shows that most research is conducted in the United Kingdom, followed by the Republic of Türkiye and the United States, indicating strong international interest in the topic.

The prominence of the United Kingdom in emotional literacy research is reinforced by initiatives such as the Emotional Literacy Support Assistant (ELSA) program. The ELSA program, which trains school staff to provide emotional and social support to students, is widely implemented in UK schools. It aims to develop emotional literacy through structured support, contributing to the high volume of research originating from the UK.

The study concludes that emotional literacy is an interdisciplinary concept with significant implications for both education and mental health. The growing academic interest, particularly within student development and educational practices, highlights its importance in contemporary education. Research on emotional literacy is primarily concentrated in educational psychology, educational sciences, and mental health, with a strong emphasis on practical applications in educational settings.

Future research should explore the multifaceted dimensions of emotional literacy, encouraging collaborations across various academic disciplines. By broadening the scope of inquiry, scholars can develop more comprehensive and effective emotional literacy programs tailored to diverse educational needs. The study's findings also have practical implications for educators and policymakers. Integrating emotional literacy into curricula can enhance students' emotional and social competencies, contributing to their academic success and well-being.

Conclusion

In conclusion, this research provides an overview of the current state of emotional literacy scholarship, identifying key trends and offering insights for future studies. The growing emphasis on emotional literacy reflects its increasing importance in education, underscoring the need for continued investigation and integration of emotional skills in educational settings. The study recommends developing and implementing targeted emotional literacy programs that address the specific needs of diverse student populations, thereby optimizing their impact on students' social and emotional development. Emotional literacy should be integrated into curricula, examined across various disciplines, and studied in different cultural contexts using diverse methodologies to enhance both its academic and social impact.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.