

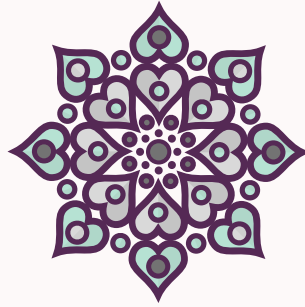


IJLET

ISSN: 2148-2705

INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

ULUSLARARASI DİLLERİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ DERGİSİ



Volume / Cilt: 12
Issue / Sayı: 4
December / Aralık
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: 4

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

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. Bilge BAĞCI AYRANCI, Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Bilginer ONAN, Mustafa Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI, Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Aysun EROĞLU, Sinop Üniversitesi

Doç. Dr. Bahadır GÜLDEN, Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Doğan ÇOLAK, Nevşehir Üniversitesi
Doç. Dr. Haluk GÜNGÖR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ALVER, Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Niyet BAHŐI, Millî Eğitim Bakanlığı
Doç. Dr. Sezgin DEMİR, Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. TaŐkın SOYSAL
Dr. Bilal Ferhat KARADAĞ, Erzincan Üniversitesi
Dr. Emrullah BANAZ, Bayburt Üniversitesi
Dr. Erkan AYDIN, Aksaray Üniversitesi
Dr. Esra SOY, Sinop Üniversitesi
Dr. Feyza Nur EKİZER, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Mehmet TEMUR, İnönü Üniversitesi
Dr. Muhittin GÜMÜŞ, Manas Üniversitesi
Dr. Sibel SÖĞÜT, Sinop Üniversitesi
Dr. Tuba DALAR, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Tuğba AYDIN YILDIZ, Zonguldak Üniversitesi
Dr. Ümmügülsüm DOHMAN, Trakya Üniversitesi

Statistics of the Issue / Sayıyla İlgili İstatistikler

Gelen Makale Sayısı	Kabul Edilen Makale Sayısı	Reddedilen/İade Edilen Makale Sayısı	Kabul/Ret Oranı
9	6	3	%66





INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

Değerli Bilim İnsanları,

"International Journal of Languages' Education and Teaching" olarak 12. yılımızda Aralık 2024 sayımızı çıkarmanın onurunu yaşıyoruz. Dergimizin bu sayısında 7 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 December 2024 issue in the 12th year of IJLET. This issue consists of 7 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 4, December/Aralık 2024

CONTENTS

- Can, F., & Kardaş, M. N. (2024). İki dilli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 1-23.
- Uslu, A. (2024). Tarihî roman bağlamında Mahfi Eğilmez'in Hitit tarihi konu romanları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 24-45.
- Gömlüksiz, M. N., Aslan, S., & Erdem, Ş. (2024). İngilizce öğretmeni adaylarının telaffuz kaygılarına ilişkin görüşleri: Bir karma araştırma modeli. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 46-73.
- Özcan, Y., & Baştuğ, M. (2024). Türkçe dersinde uygulanan yazı yazma etkinliklerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 74-88.
- Kalyoncu, M. R., (2024). Türkçe eğitiminde drama ve geleneksel Türk tiyatrosu. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 89-106.
- Yaşar, H., & Karagucuk, V. (2024). Exploring the relationship between artificial intelligence literacy and English language learning motivation. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 107-124
- Düzeltilme Makalesi:** Temizyürek, F., & Duman Sağır, P. (2024). Türkolog Andreas Tietze ve Türk edebiyatındaki yeri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 125-132.



Investigation of Bilingual Secondary School Students' Writing Anxiety in Terms of Various Variables¹

Furkan CAN² & Mehmet Nuri KARDAŞ³

Abstract

The aim of this study is to identify the writing anxiety of bilingual students in Turkish and to examine the effects of variables such as gender, grade level, parental education level, the language spoken at home, daily TV viewing time, reading habits, diary-keeping practices, and the types of books read on their writing anxiety. The study was conducted using a descriptive survey model, one of the quantitative research designs. The study group consisted of 207 bilingual students attending middle schools in the central districts of Van, Turkey. Data for the research were collected using the "Writing Anxiety Scale" and the "Personal Information Form (PIF)." The collected data were analyzed using parametric analysis techniques with the SPSS 21 software package. The findings revealed that the writing anxiety of bilingual students in Turkish was at a "moderately high" level. It was found that the dependent variable, writing anxiety, was not significantly associated with grade level, parental education level, daily TV viewing time, reading habits, or the types of books read. However, it was determined that male students had higher levels of writing anxiety compared to female students, the language predominantly spoken at home influenced bilingual students' writing anxiety in Turkish, and students who did not keep a diary experienced higher levels of anxiety compared to those who did.

Keywords

Bilingual Students

Turkish Writing Skills

Writing Anxiety

Variables

İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Özet

Bu çalışmanın amacı; iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarını belirlemek ve cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü değişkenlerinin yazma kaygılarına etkisini incelemektir. Çalışma nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Van ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 207 iki dilli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Yazma Kaygısı Ölçeği" ve "Kişi Bilgi Formu (KBF)" ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak parametrik analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının "kısmen yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bağımlı değişkenin sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim düzeyi, evde TV izleme süresi, kitap okuma, okunan kitap türü değişkenleriyle bir ilişkisinin olmadığı bulgulanmıştır. Buna karşılık erkeklerin yazma kaygılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu, iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında evde daha çok konuşulan dilin etkili olduğu, günlük tutmayanların tutanlara oranla daha yüksek kaygı yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

İki Dilli Öğrenciler

Türkçe Yazma Becerisi

Yazma Kaygısı

Değişkenler

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

Reviewed / Kabul Tarihi

Published / Yayın Tarihi

Doi Number / Doi Numarası

25.08.2024

31.10.2024

30.12.2024

10.71084/ijlet.1538303

Reference Kaynakça

Can, F., & Kardaş, M. N. (2024). İki dilli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 1-23.

¹Bu çalışma Prof.Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ danışmanlığında hazırlanan "İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Yazma Yeterlikleri (Başarı, Tutum, Kaygı ve Yazma Stratejilerini Uygulama) ve Bu Yeterliklerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Uzman, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, furkancanyu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3093-554X

³ Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, mnkardas@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6732-7815



Giriş

Dil, kişilerarası iletişimi sağlayan temel unsurdur. Dil, ait olduğu toplumdan ve zamandan etkilenen ve toplumu etkileyen, değişen ve değiştiren dinamik özelliklere sahiptir. Buna karşılık dilin işlev ve özellikleri konusunda ilgili araştırmacıların mutabık kaldıkları noktalar sınırlıdır. Alan araştırmacılarının dilin tanımı, sistemi, kuralları, yapısı, çeşitleri, işlevleri, kökeni vb. konularda alan yazınında kaleme aldıkları birçok bilimsel çalışma bulunmaktadır. Dili açıklamak ve tanımlamak üzere yayımladıkları çalışmalar da önemli bir yekûn oluşturmaktadır. Söz konusu çalışmalarda araştırmacılar dilin tanımı konusunda çeşitli açıklamalara yer vermişlerdir.

İnsanların duygu ve düşüncelerini aktarabilmeleri, yaşadıkları toplumun mensuplarıyla ya da başka toplumlarla ilişki kurabilmeleri, sahip oldukları kültürel değerleri koruyabilmeleri ve sonraki nesillere aktarabilmeleri konuştukları dil ve bu dilin kurallarına hâkimiyetleri ölçüsünde mümkün olmaktadır (Can ve Kardeş, 2022). İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, doğal bir iletişim aracı olarak tanımlanan dil, bireyler arasında millî bağların oluşmasını ve kültürel devamlılığı sağlanmasını, toplumları yığın olmaktan kurtarıp millet hâline dönüşmesini, millî şuurun oluşmasını sağlayan önemli öğelerden biridir (Kaya vd., 2022). Kişioğlunun sosyal ve iş yaşamındaki yerini belirleyen temel unsur da kullandığı dilidir (Can ve Kardeş, 2023). Dil, sözlü, sözsüz ve yazılı olarak iletişime aracılık eden, kişilerin doğdukları sosyal ortamda hazır olarak buldukları, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir dizgedir (Aksan, 2020). Ergin'e (2020, s. 25) göre dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir. Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, bir düşünme ve davranış aracı, alışkanlıklar bütünü, uzlaşıya dayalı bir göstergeler dizgesi, toplumsal bir davranış biçimi, kültürel ve tarihsel bir birikimin sonucu çok boyutlu bir olgudur (Dilidüzgün, 2020, s.150). Dillerinin tüm incelikleri ve işleyiş kaidelerini, yazılı veya sözlü anlatım olanaklarını bilen ve bunları içselleştirerek yaşamına tatbik edebilen bireyler sosyo-kültürel yaşamlarının yanı sıra iş yaşamlarında da başarılı oldukları bilinen bir gerçekliktir. Bu gerçeklik toplumu oluşturan bireylere bilinçli ve etkili bir dil eğitimi vermenin ne denli önemli bir mevzu olduğunu gözler önüne sermektedir (Can vd., 2023).

Kullanıcıları bağlamında dille ilgili yapılan çeşitli sınıflama ve açıklamalar bulunmaktadır. Bunlardan biri iki dilliliktir. İngilizce karşılığı "bilingualism" olan iki dillilik kavramı, Latince iki anlamına gelen "bi" ve dil anlamına gelen 'lingualism' sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Cengiz, 2009, s.192). İki dillilik, belirli bir coğrafyada bireyin ya da bir etnik grubun birden çok dili kullanma becerisi olarak tanımlanabilir (İnce ve Demiriz, 2021, s.178).

Bir dili bilmenin neyi ifade ettiğini açıklamak konusu günümüzde yoğun olarak tartışılmaktadır. Nitekim bazı iki dilliler, konuştukları her iki dilde de oldukça yetkinken bazı iki dilliler ise baskın veya tercih edilen bir dilde bu yetkinliğe sahip olabilmektedir. İki dillilik terimi, dili kullanan kişinin "iki dilli" olarak kabul edilmesi için bir yeterlilik düzeyini belirtmese de sosyal yaşamda ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar iki dili bilmesi bir ölçüt olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla bir kişinin iki dilli kabul edilmesi için ortaya konulması gereken ilkelerin ve şartların göreceli olduğu söylenebilir. Zira bazı araştırmacılar tarafından bu yeterlik düzeyi farklı şekillerde açıklanabilmektedir. İki dillilerin iletişim yeterliği büyük ölçüde aldıkları eğitimin niteliğiyle ilişkilidir (Gülener, 2021, s.204). İki dilli olarak kabul edilen bireylerin dört temel dil becerisini ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde bilmeleri istenen bir durumdur.

İki dillilerin temel dil becerilerini yeterli düzeyde kazanmaları sürecinde öğrencilere ve alan araştırmacılarına önemli görevler düşmektedir. İki dilli bireylerin dil becerilerinin incelenmesi, eksik veya zayıf yönlerinin belirlenmesi, karşılaştıkları güçlüklerin saptanması bu görevlerden bazılarıdır. Dinleme ve konuşma, sosyal yaşamda en yoğun kullanılan dil becerileridir. Bu becerilerde yeterli olmak, doğru ve başarılı sosyal etkileşim için zorunludur. Okuma ve yazma becerilerinde de belli bir yeterliğe sahip olmak bir ihtiyaçtır.

Bir anlatma becerisi olan yazma becerisinde yeterli bir yetkinliğe sahip olmak da ayrıca önemlidir. Yazma öğrenme alanında başarılı olmak büyük ölçüde düşük yazma kaygısına sahip olmakla mümkün olmaktadır. Diğer bir söyleyişle, düşük düzeyde yazma kaygısı taşımak, yazma başarısını olumlu etkileyen önemli bir faktördür. Bu bağlamda iki dilli bireylerin yazma kaygılarının incelenmesi ve varsa sorunların giderilmesi oldukça önemli bir durumdur.

Yazma kaygısı Daly ve Miller (1975) tarafından ortaya konan bir terim ve kavramdır. Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) kaygı; üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa anlamlarına gelirken Ayverdi'ye (2011, s. 644) göre ise "Üzücü bir şey olacak korkusundan doğan endişe" anlamına gelmektedir. Yazma eylemini gerçekleştirirken süreçte duyulan endişe ve korku yazma kaygısı olarak adlandırılabilir. Yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olan yazma kaygısı; üzüntü, kızgınlık şeklinde duygusal olarak ya da çeşitli kramplar ve terleme şeklinde fiziksel olarak kendini gösterir (Petzel ve Wenzel, 1993).

Yazma kaygısı olan kişiler, olumsuz yönde değerlendirilecekleri düşüncesiyle yazdıklarının değerlendirilmesinden korkarlar. Bu yüzden yazmaktan kaçarlar, ayrıca yazmak zorunda kaldıklarında kendilerini yıpranmış olarak hissederler. Bu kaygı, yazma becerilerinin gelişmesine ket vurmaktadır (Tiryaki, 2012, s. 16). Yazma kaygısı yaşayan bireylerin motivasyonu düşebilir. Bu durum yazma planını doğru yapamamaya ve yazma sürecini başarılı gerçekleştirilememeye neden olabilir. Bu bakımdan yüksek yazma kaygısının başarılı bir yazma sürecinde olumsuz etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. "Yazma kaygısı, bireyi yazma becerisinin bütün düzeylerinde etkileyebilir ve bireyin yazmaktan kaçınmasına sebep olabilir. Bu durum bir kez gerçekleştiğinde, bireyin yazma kaygısını belirleme ve yazma becerisini geliştirme fırsatını bulmak daha güç olabilmektedir." (Corbett-Whittier, 2004, s.88, Akt. Zorbaz, 2010). Yazma süreci sonunda ortaya koyacağı ürünün niteliğine ilişkin kaygı taşıyan bireyler, olumsuz dönütler aldıklarında tekrar yazmak istemeyebilir. Bu durumun önlenmesi için çeşitli tedbirler almak gerekmektedir.

Yazma kaygısının çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Birey; kendini yazma becerisi bakımından yetkin görmüyorsa bu durum yazma kaygısına sebep olabilmektedir. Zorbaz (2010) da yazılı anlatım çalışmalarında ilgili olarak öğretmenlerden olumsuz geri bildirimler alan ve kompozisyon puanı düşük olan bireylerde yazılı anlatımın olumsuz bir çağrışım doğurduğunu, bireyde oluşan bu olumsuz çağrışımın zamanla yazma kaygısına sebep olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerde yazma motivasyonu oluşturmada yetersizliklerin gözlenmesi, yazma kaygısının nedenleri arasındadır. Yazma motivasyonu için güven duygusu oluşturulması, öğrencilerin doğru araçlarla güdülenmesi, ders ve gerçek hayat arasında ilişkiler kurulması, öğrencilere sözlü övgüler yapılması, destekleyici adımlar atılması, süreci benimsemeye yardımcı olunması gibi adımlar atılmasında fayda vardır (Gülay, 2021, s.130). Öğretmenlerin, öğrencilerin inançlarını korumasına yönelik destek sağlamları, yazma kaygısının giderilmesi bakımından kritik öneme sahiptir.

Alan yazınında iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı düzeyi konusunda yayımlanmış birçok bilimsel çalışma bulunmaktadır. Tsiriotakis vd. (2017) çalışmalarında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı düzeyini incelemiş, Shang (2013) ise yabancı dil öğrenen iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ile cinsiyet, yazma deneyim yılı, yazma öz-yeterliği ve gerçek

yazma yetkinliği arasındaki olası ilişkileri araştırmıştır. Sun vd. (2024) çalışmalarında Çin’de ikinci dil öğrenen öğrencilerin yazma sürecindeki yazma kaygısını tespit etmeyi amaçlamıştır. Rahman (2024) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen iki dilli öğretmen adaylarının cinsiyeti ile yabancı dil yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ghane vd. (2024) çalışmalarında doğrudan odaklanmamış yazılı düzeltici geribildirim İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen iki dilli öğrencilerin yazma becerisi, öz-yeterliği ve kaygısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Shahhoseini ve Khansir (2024) İranlı İngilizce öğrenen öğrenciler arasında yazma kaygısı düzeyi yüksek ve düşük olan grupların dil hatalarını incelemiştir. Choi ve Kang (2024) ise Koreli lise öğrencilerinin İngilizce yazma becerisi ve öğrenme motivasyonları üzerinde tür yazmanın etkilerini İngilizce yazma kaygısına göre araştırmıştır. Busse vd. (2023) araştırmalarında göçmen 208 iki dilli ortaokul öğrencisi üzerinde yazma öz-yeterlik algısı, yazma kaygısı ve metin kalitesi arasındaki etkileşimi incelerken Bolourchi ve Soleimani (2021) ise İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma performansı ve yazma kaygısı üzerinde akran geri bildirim kullanımının etkisini araştırmıştır.

Türkiye’de tek dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygısı düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanmış alan yazınında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Akpınar vd. 2024; Bozgün, 2022; Kalaycı ve Erdoğan, 2017; Süğümlü ve Alver, 2021; Temel ve Katrancı, 2019, Tiryaki, 2012). Bu çalışmaların sayısını artırmak mümkündür.

Buna karşılık iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygısıyla ilgili alan yazınında sınırlı sayıda çalışma (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Kardaş, 2019; Tay ve Doğan-Kahtalı, 2023) olduğu görülmüştür. İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazma kaygılarını çeşitli değişkenler bağlamında betimleyen bir çalışmaya ise alan yazınında rastlanmamıştır. Mevcut çalışma konu ve kapsamı açısından benzerlerinden ayrılmaktadır. Mevcut çalışmada ilk aşamada iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazma kaygısı düzeyleri belirlenmiştir. Akabinde aşağıda belirtilen değişkenlerin öğrencilerin Türkçe yazma kaygısına etkisi tespit edilmiştir. Bu bakımdan çalışmanın alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı; iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygısı düzeyini ve bu durumun cinsiyet, sınıf düzeyi, baba ve anne öğrenim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü değişkenleriyle ilişkisini tespit etmektir. Bu temel amaç bağlamında araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygıları hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin yazma kaygısı; cinsiyet, sınıf düzeyi, baba ve anne öğrenim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel yöntemli araştırmalarda yoğun olarak tercih edilen betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Mevcut araştırmada iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygı düzeyleri ve bu durumun cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü değişkenleriyle ilişkisini tespit etmek amaçlandığından betimsel tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, Van ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ve iki dil bilen 207 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yüz yüze eğitim ortamında toplanmıştır. Araştırmanın

çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme metodu kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyodemografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin sosyodemografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	116	56,04
	Erkek	91	43,96
Sınıf Düzeyi	5.sınıf	71	34,30
	6.sınıf	46	22,23
	7.sınıf	61	29,47
	8.sınıf	29	14,00
Baba Eğitim Düzeyi	Üniversite	40	19,33
	Lise	56	27,06
	Ortaokul	61	29,47
	İlkokul	22	10,61
Anne Eğitim Düzeyi	Okur Yazar değil	28	13,53
	Üniversite	13	6,28
	Lise	42	20,30
	Ortaokul	50	24,15
Evde Konuşulan Dil	İlkokul	43	20,77
	Okur Yazar değil	59	28,50
	Kürtçe	54	26,09
	Türkçe	75	36,23
Okunan Kitap Sayısı (Yıllık)	Türkçe+Kürtçe	78	37,68
	0	6	2,89
	1-5	1	0,48
	6-10	4	1,93
	11-15	107	51,71
	16-20	21	10,14
Okunan Kitap Türü	21 ve üzeri	68	32,85
	Masal	53	25,60
	Öykü	31	14,97
	Roman	53	25,60
	Kişisel Gelişim	41	19,83
	Seyahat	29	14,00
Günlük Tutma	Evet	63	30,44
	Hayır	144	69,56
Televizyon İzleme Süresi	Hiç izlemem	22	10,62
	Yarım saat	73	35,26
	1-2 saat	89	42,99
	3-4 saat	14	6,79
	5 saatten fazla	9	4,34
Toplam		207	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %56,04’ünün kadın ve %43,96’sının erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu 5 ve 7. sınıf düzeyindedir. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumları incelendiğinde, babaların en fazla %29,47 oranı ile ortaokul mezunu olduğu, annelerin ise en fazla %28,50 oranında okuma yazma bilmediği tespit edilmiştir. Evde konuşulan dil değişkenine göre incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun iki dil konuştuğu bulgulanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yıllık 11-15 arasında kitap okumakta, en

fazla masal ve roman türlerini tercih etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu günlük yazmazken günlük 1-2 saat arasında televizyon izlemektedir.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama aracı çalışmanın katılımcılarına elden ulaştırılmış ve toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Deniz ve Demir (2019) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler (cinsiyet, sınıf düzeyi, baba ve anne öğrenim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü) yer almaktadır. İkinci bölümde ise iki dilli öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Yazma kaygısı ölçeği. Yazma Kaygısı Ölçeği, Deniz ve Demir (2019) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak geniş bir alan yazın taraması gerçekleştirmiş, ardından ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve eğilimlerine yönelik Türkçe öğretmenlerinden oluşan 12 katılımcı ile görüşmeler yapmıştır. Yapılan görüşmeler ve alan yazınından hareketle araştırmacılar madde havuzu oluşturmuş ve uzman görüşler doğrultusunda maddeler şekillendirilmiştir. Araştırmacılar, Yazma Kaygısı Ölçeği'nin geliştirilme sürecinde ortaokul düzeyindeki 503 öğrenci üzerinde yapılan uygulamayla açılımlı faktör analizi gerçekleştirmiş ve 3 faktörlü Yazma Kaygısı Ölçeği elde etmiştir. Yapılan testler sonucunda ölçeğin geneli için Crombach's Alpha .88, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik katsayıları .81 olarak hesaplanmış; ölçeğin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutları için güvenilirlik katsayıları sırasıyla Crombach's Alpha .85, .85 ve .74; Spearman Brown .86, .85 ve .74, Guttman Split-Half .85, .84 ve .74 olarak hesaplanmış; böylece ölçeğin geneliyle alt boyutlarının kendi arasında güvenilir olduğu araştırmacılar tarafından kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde normallik varsayımlarını karşıladığı için parametrik testler kullanılmıştır. Bu bağlamda iki grubu olan değişkenler için *t*-testi; ikiden fazla grubu olan değişkenler içinse tek yönlü ANOVA testi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Çoklu karşılaştırmalar için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Ölçeklerin betimsel analizi yapılırken aritmetik ortalama/madde sayısı formülü kullanılarak değerlendirme kategorileri ve puanları belirlenmiştir. Buna göre;

Çok düşük: 1.00 - 1.80

Düşük: 1.81 - 2.60

Kısmen yüksek: 2.61 - 3.40

Yüksek: 3.41 - 4.20

Çok yüksek: 4.21 - 5.00

Tablo 2. Ölçme aracı ve alt boyutlarının normallik testlerine ilişkin sonuçlar

Ölçme Aracı ve Alt Boyutları	N	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Kolmogorov- Smirnov (KS)	Shaphiro- Wilk (SW)
				P	P
Yazma Kaygısı Ölçeği	207	-,117	-,306	,200*	,231*
Yazma süreci	207	,038	-,183	,200*	,221*
Kaçınma	207	,292	-,743	,000	,000
Yazma hazzı	207	,231	-,811	,001	,000

Not. *p > 0,05

Normallik değerlerini belirlemek için tek başına Kolmogorov-Smirnov (KS) testi yetmez, bunun için çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılır. Normallik varsayımlarında bir tanesi çarpıklık ve basıklığın sifıra yakın bir değer almasıdır. KS testi büyük örneklem grupları ($n > 50$) için kullanılır (Büyükoztürk, 2013; Field, 2013; Ghasemi & Zahediasl, 2012). Bu bağlamda Tablo 2 incelendiğinde, ölçme aracına ve alt boyutlara ilişkin çarpıklık ve basıklığın +1 ile -1 arasında olduğu görülmektedir. Yazma Kaygısı Ölçeği ve alt boyutlarına bakıldığında KS testi değerlerinin ölçeğin toplamı ve bir tane alt boyutunda normalliği ($p > 0,05$) sağladığı diğer iki boyutta sağlamadığı görülmektedir. Bu sebeple toplam puanın normalliği sağladığı göz önünde tutularak parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü ANOVA testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması

Bu bölümde ölçme aracının ve alt boyutlarının güvenirliğine, geçerliğine ve normalliğine bakılmıştır.

Tablo 3. Ölçme aracı ve alt boyutlarının güvenirlik değerlerine ilişkin sonuçlar

Ölçme aracı ve alt boyutları	Madde sayısı	Cronbach alfa
Yazma Kaygısı Ölçeği	26	.868
Yazma süreci	12	.837
Kaçınma	10	.867
Yazma hazzı	4	.720

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarının ve alt boyutlarının güvenirlik değerlerinin .70'in üzerinde olduğu görülmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 23/02/2024 tarihli 2024/02-13 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problem sorularına yönelik bulgular tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır.

İki dilli öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nin toplamı ve alt boyutlarından aldıkları puanlara yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. İki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygısı düzeylerine ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	N	En Düşük	En Yüksek	Ort.	S.
Yazma süreci	207	12,00	60,00	37,01	10,18993
Kaçınma	207	10,00	50,00	25,93	10,05110
Yazma hazzı	207	4,00	20,00	11,11	4,30129
Ölçek Toplamı	207	31,00	114,00	74,06	18,24071

Tablo 4 incelendiğinde Yazma Kaygısı Ölçeği'ne 207 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nin toplamından aldığı en düşük 31,00 en yüksek ise 114,00 puandır. Öğrencilerin ölçekten aldığı toplam puan ortalaması 74,06'dır. Değerlendirme kategorisine göre öğrencilerin Türkçe yazma kaygısının "kısmen yüksek" (2,8) düzeyde olduğu görülmektedir. Yazma süreci boyutu puanlarına bakıldığında, öğrencilerin puanları 12 ile 60 arasında değişmekte olup, ortalama puanları 37,01'dir. Değerlendirme kategorisine göre öğrencilerin yazma süreci boyutunda "kısmen yüksek" (3) düzeyde yazma kaygısının olduğunu göstermektedir. Kaçınma boyutu puanlarına bakıldığında, öğrencilerin puanları 10 ile 50 arasında değişmekte olup, ortalama puanları 25,93'tür. Değerlendirme kategorisine göre öğrencilerin kaçınma boyutundan "kısmen yüksek" (2,6) düzeyde yazma kaygılarının olduğunu göstermektedir. Yazma hazzı boyutu puanlarına bakıldığında ise öğrencilerin puanları 4 ile 20 arasında değişmekte olup, ortalama 11,11'dir. Değerlendirme kategorisine göre öğrencilerin Yazma hazzı boyutundan "kısmen yüksek" (2,75) düzeyde yazma kaygılarının olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlardan hareketle iki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının "kısmen yüksek" düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri incelendikten sonra, yazma kaygısına etki eden değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, evde TV izleme süresi, kitap okuma, günlük tutma durumu, okunan kitap türü) karşılaştırılması için parametrik testler (t-testi, tek yönlü ANOVA) ile analizler yapılmıştır. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni için t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. İki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	t	p
Yazma süreci	Kadın	116	35,24	9,66718	-2,857	,005*
	Erkek	91	39,28	10,43955		
Kaçınma	Kadın	116	22,21	8,83255	-6,537	,000*
	Erkek	91	30,67	9,54179		
Yazma hazzı	Kadın	116	10,61	4,08767	-1,893	,060
	Erkek	91	11,75	4,50022		
Ölçek Toplamı	Kadın	116	68,06	17,20097	-5,763	,000*
	Erkek	91	81,71	16,67352		

Not: $p < 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet açısından farklılaştığı bulunmuştur ($t = -5,763$; $p < 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci ve kaçınma boyutlarının sonuçlarına bakıldığında cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Ancak sadece

yazma hazzı boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($t = -1,893$; $p > 0,05$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında gerek ölçek toplamında gerekse iki alt boyutta erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda erkeklerin yazma kaygılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	5.sınıf	71	38,76	9,315	G. Arası	667,941			
	6.sınıf	46	37,65	8,720	G. İçi	20721,9			
	7.sınıf	61	34,36	10,472	Toplam	21389,9	2,181	,091	-
	8.sınıf	29	37,34	12,879					
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	5.sınıf	71	27,25	9,478	G. Arası	634,540			
	6.sınıf	46	25,80	10,487	G. İçi	20176,5			
	7.sınıf	61	23,45	9,6705	Toplam	20811,0	2,128	,098	-
	8.sınıf	29	28,10	10,900					
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	5.sınıf	71	10,64	3,8101	G. Arası	83,67			
	6.sınıf	46	11,30	4,5159	G. İçi	3727,5			
	7.sınıf	61	11,95	4,4886	Toplam	3811,2	1,519	,211	-
	8.sınıf	29	10,20	4,5699					
	Toplam	207	11,11	4,3012					
Ölçek Toplamı	5.sınıf	71	76,66	16,685	G. Arası	1699,4			
	6.sınıf	46	74,76	16,748	G. İçi	66841,5			
	7.sınıf	61	69,77	18,855	Toplam	68541,0	1,720	,164	-
	8.sınıf	29	75,65	21,876					
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 6 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F = 1,720$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında sınıf düzeyinin etkili olmadığı söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	(1)İlkokul	23	37,39	10,646	G. Arası	241,84			
	(2)Ortaokul	61	36,98	8,653	G. İçi	21148,0			
	(3)Lise	56	35,55	9,775	Toplam	21389,9	,578	,679	-
	(4)Üniversite	40	37,57	12,850					
	(5) Hiçbiri	27	39,00	9,738					
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	(1)İlkokul	23	27,47	10,740	G. Arası	688,18			
	(2)Ortaokul	61	25,59	9,288	G. İçi	20122,8			
	(3)Lise	56	25,00	9,657	Toplam	20811,0	1,727	,145	-
	(4)Üniversite	40	24,12	10,689					
	(5) Hiçbiri	27	30,00	10,418					
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	(1)İlkokul	23	10,52	4,650	G. Arası	20,238			
	(2)Ortaokul	61	11,31	3,730	G. İçi	3790,9			
	(3)Lise	56	11,33	4,366	Toplam	3811,2	,270	,897	-
	(4)Üniversite	40	10,72	4,574					
	(5) Hiçbiri	27	11,29	4,866					
	Toplam	207	11,11	4,301					
Ölçek Toplamı	(1)İlkokul	23	75,39	20,462	G. Arası	1462,6			
	(2)Ortaokul	61	73,88	16,851	G. İçi	67078,4			
	(3)Lise	56	71,89	16,440	Toplam	68541,0	1,101	,357	-
	(4)Üniversite	40	72,42	20,661					
	(5) Hiçbiri	27	80,29	18,926					
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 7 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F = 1,101$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise baba eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında baba eğitim düzeyinin etkili olmadığı söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	(1)İlkokul	43	35,97	10,529	G. Arası	418,3			
	(2)Ortaokul	50	38,00	10,147	G. İçi	20971,5			
	(3)Lise	42	38,23	8,5676	Toplam	21389,9	1,007	,405	-
	(4)Üniversite	13	32,53	14,280					
	(5) Hiçbiri	59	37,06	10,010					
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	(1)İlkokul	43	26,72	9,064	G. Arası	669,5			
	(2)Ortaokul	50	28,08	10,360	G. İçi	20141,5			
	(3)Lise	42	23,16	9,044	Toplam	20811,0	1,679	,156	-
	(4)Üniversite	13	23,30	13,499					
	(5) Hiçbiri	59	26,08	10,077					
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	(1)İlkokul	43	11,00	4,163	G. Arası	77,418			
	(2)Ortaokul	50	12,06	4,564	G. İçi	3733,7			
	(3)Lise	42	10,95	4,178	Toplam	3811,2	1,047	,384	-
	(4)Üniversite	13	9,692	4,151					
	(5) Hiçbiri	59	10,83	4,279					
	Toplam	207	11,11	4,301					
Ölçek Toplamı	(1)İlkokul	43	73,69	16,916	G. Arası	1904,1			
	(2)Ortaokul	50	78,14	18,720	G. İçi	66636,9			
	(3)Lise	42	72,35	14,506	Toplam	68541,0	1,443	,221	-
	(4)Üniversite	13	65,53	24,374					
	(5) Hiçbiri	59	73,98	19,337					
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 8 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F = 1,443$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise anne eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında anne eğitim düzeyinin etkili olmadığı söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının evde konuşulan dile göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının evde konuşulan dile göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Evde Konuşulan Dil	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	(1)Türkçe	75	34,65	10,496	G. Arası	658,44	3,240	,041*	
	(2)Kürtçe	54	38,38	11,056	G. İçi	20731,4			
	(3)Türkçe +Kürtçe	78	38,34	8,9003	Toplam	21389,9			-
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	(1)Türkçe	75	23,26	9,6832	G. Arası	1077,6	5,571	,004*	
	(2)Kürtçe	54	29,07	10,595	G. İçi	19733,3			
	(3)Türkçe +Kürtçe	78	26,32	9,4284	Toplam	20811,0			2>3
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	(1)Türkçe	75	11,21	4,2847	G. Arası	57,118	1,552	,214	
	(2)Kürtçe	54	10,27	4,4272	G. İçi	3754,09			
	(3)Türkçe +Kürtçe	78	11,60	4,1975	Toplam	3811,21			-
	Toplam	207	11,11	4,3012					
Ölçek Toplamı	(1)Türkçe	75	69,13	17,830	G. Arası	2932,6	4,559	,012*	
	(2)Kürtçe	54	77,74	20,537	G. İçi	65608,3			
	(3)Türkçe +Kürtçe	78	76,26	16,006	Toplam	68541,0			2>3
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 9 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların evde konuşulan dile göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($F = 4,559$; $p < 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci ve kaçınma boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise evde konuşulan dil açısından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Çoklu karşılaştırmalar incelendiğinde ölçeğin toplamı ve kaçınma boyutunda evde Kürtçe konuşan öğrencilerin Türkçe+Kürtçe konuşan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yazma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında evde konuşulan dilin etkili olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının yılda okunan kitap sayısına göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının yılda okunan kitap sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Kitap Sayısı	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	(1) 0	3	33,00	7,5498	G. Arası	480,41			
	(3) 6-10	4	39,50	5,196	Toplam	21389,9			
	(4) 11-15	107	37,31	9,883			,924	,467	-
	(5) 16-20	24	34,37	6,983					
	(6)21 ve üzeri	68	37,72	11,742					
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	(1) 0	3	18,66	7,6376	G. Arası	415,44			
	(3) 6-10	4	27,00	9,933	Toplam	20811,0			
	(4) 11-15	107	26,63	9,5900			,819	,537	-
	(5) 16-20	24	24,87	7,7757					
	(6)21 ve üzeri	68	25,64	11,488					
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	(1) 0	3	14,00	6,5574	G. Arası	245,21			
	(3) 6-10	4	11,75	3,500	Toplam	3811,2			
	(4) 11-15	107	11,06	4,063			2,76	,019	-
	(5) 16-20	24	13,54	3,776					
	(6)21 ve üzeri	68	10,25	4,513					
	Toplam	207	11,11	4,301					
Ölçek Toplamı	(1) 0	3	65,66	6,506	G. Arası	1459,6			
	(3) 6-10	4	78,25	13,961	Toplam	68541,0			
	(4) 11-15	107	75,01	17,362			,875	,499	-
	(5) 16-20	24	72,79	12,265					
	(6)21 ve üzeri	68	73,61	21,508					
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 10 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların yılda okunan kitap sayısına göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F = ,875$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise yıldan okunan kitap sayısı açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında yılda okunan kitap sayısının etkili olmadığı söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının okunan kitap türüne göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının okunan kitap türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Kitap Türü	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	(1)Masal	54	39,50	9,569	G. Arası	538,68			
	(2)Öykü	31	37,48	9,715	G. İçi	20851,2			
	(3)Roman	53	35,43	9,968	Toplam	21389,9			
	(4)Kişisel gelişim	43	36,32	11,029			1,305	,270	-
	(5) Seyahat	26	35,69	10,750					
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	(1)Masal	54	28,38	10,515	G. Arası	751,41			
	(2)Öykü	31	23,29	8,907	G. İçi	20059,6			
	(3)Roman	53	24,15	9,083	Toplam	20811,0			
	(4)Kişisel gelişim	43	26,90	10,811			1,892	,113	-
	(5) Seyahat	26	26,00	10,233					
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	(1)Masal	54	11,03	4,215	G. Arası	29,398			
	(2)Öykü	31	10,35	4,513	G. İçi	3781,8			
	(3)Roman	53	11,56	4,134	Toplam	3811,2			
	(4)Kişisel gelişim	43	11,13	4,290			,393	,814	-
	(5) Seyahat	26	11,23	4,760					
	Toplam	207	11,11	4,301					
Ölçek Toplamı	(1)Masal	54	78,92	18,161	G. Arası	2031,1			
	(2)Öykü	31	71,12	17,308	G. İçi	66509,8			
	(3)Roman	53	71,15	17,239	Toplam	68541,0			
	(4)Kişisel gelişim	43	74,37	19,409			1,542	,191	-
	(5) Seyahat	26	72,92	18,723					
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 11 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların okunan kitap türüne göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F = 1,542$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise okunan kitap türü açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında okunan kitap türünün etkili olmadığı söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının televizyon izleme süresine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının televizyon izleme süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	TV izleme Süresi	N	Ort.	Ss.	Varyans Kaynağı	KT	F	p	Fark
Yazma süreci	(1)Yarım saat	73	37,68	11,096	G. Arası	158,329			
	(2)1-2 saat	89	36,44	9,875	G. İçi	21231,5			
	(3)3-4 saat	14	36,92	10,049	Toplam	21389,9	,377	,825	-
	(5)Hiç izlemem	22	36,00	9,807					
	Toplam	207	37,01	10,189					
Kaçınma	(1)Yarım saat	73	26,32	10,546	G. Arası	324,470			
	(2)1-2 saat	89	25,02	10,431	G. İçi	20486,5			
	(3)3-4 saat	14	25,28	7,268	Toplam	20811,0	,800	,527	-
	(5)Hiç izlemem	22	26,68	9,746					
	Toplam	207	25,93	10,051					
Yazma hazzı	(1)Yarım saat	73	10,06	4,021	G. Arası	138,55			
	(2)1-2 saat	89	11,68	4,493	G. İçi	3672,6			
	(3)3-4 saat	14	12,00	4,506	Toplam	3811,2	1,905	,111	-
	(5)Hiç izlemem	22	11,13	3,8333					
	Toplam	207	11,11	4,3012					
Ölçek Toplamı	(1)Yarım saat	73	74,08	20,295	G. Arası	848,119			
	(2)1-2 saat	89	73,15	18,068	G. İçi	67692,9			
	(3)3-4 saat	14	74,21	15,665	Toplam	68541,0	,633	,640	-
	(5)Hiç izlemem	22	73,81	15,915					
	Toplam	207	74,06	18,240					

Not: $p < 0,05$; KT = Karelerin toplamı

Tablo 12 incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların televizyon izleme sürelerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($F = ,633$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı boyutlarının sonuçlarına bakıldığında ise televizyon izleme süresi açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarında televizyon izleme süresinin etkili olmadığı söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin yazma kaygılarında günlük tutma değişkeninin etkili olup olmadığını anlamak için t- testi yapılarak testin sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. İki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygısı düzeylerinin günlük tutmaya göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları	Günlük Tutma	N	Ort.	Ss.	t	p
Yazma süreci	Evet	63	37,92	10,49931		
	Hayır	144	36,62	10,06335	,827	,410
Kaçınma	Evet	63	27,11	10,27699		
	Hayır	144	25,41	9,94284	1,102	,273
Yazma hazzı	Evet	63	9,571	3,90084		
	Hayır	144	11,79	4,30624	-3,649	,000*
Ölçek Toplamı	Evet	63	74,60	20,09216		
	Hayır	144	73,83	17,43840	,264	,792

Not: $p < 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin yazma kaygılarının günlük tutma açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = ,264$; $p > 0,05$). Yazma kaygısı ölçeğinin yazma süreci ve kaçınma boyutlarının sonuçlarına bakıldığında günlük tutma açısından anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Ancak sadece yazma hazzı boyutunda bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t: -3,649$; $p < 0,05$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında yazma hazzı boyutunda günlük tutmayanların tutanlara oranla daha yüksek kaygı yaşadıkları görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ilk olarak “İki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygıları hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Analizler sonucunda iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının “kısmen yüksek” düzeyde olduğu bulunmuştur. İkinci aşamada, değişkenlerin öğrencilerin yazma kaygılarına etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde bağımlı değişkenin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim düzeyi, evde TV izleme süresi, kitap okuma, okunan kitap türü değişkenleriyle bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık iki dilli öğrencilerin Türkçe yazma kaygıları üzerinde evde daha çok konuşulan dilin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazınında benzer sonuçlara ulaşılan bilimsel çalışmalar bulunmaktadır. Bozgün (2022) çalışmasında öğrencilerin yazma kaygı düzeyinin “orta düzeyde” olduğunu bulgulamıştır. Puspita (2023) ise öğrencilerin yazma kaygısı düzeyini “yüksek” olarak tespit etmiştir. Kurniasih vd. (2024) çalışmalarında öğrencilerin yazma kaygısının “yüksek düzeyde” olduğunu tespit etmiştir. İki dilli öğrencilerin yazma kaygısı düzeyini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmaların sonuçlarının mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Buna karşılık alan yazınında yazma kaygı düzeyini düşük bulan bilimsel çalışmalar da mevcuttur.

Tay ve Doğan Kahtalı (2023) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin yazma kaygılarının “nispeten düşük” olduğunu bulgulamıştır. Araştırmacılar, bu bulgunun katılımcıların yaşadıkları sosyal çevreden ileri gelmiş olabileceğini ifade etmişlerdir. Alan yazınında tek dilli öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Kalaycı ve Erdoğan (2017) araştırmalarında, sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının “düşük düzeyde” olduğunu bulgulamıştır. Buna karşılık nitel bulgularla nicel bulgular arasında tutarsızlık olduğu, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçların analizinde katılımcıların yarısından fazlasının yazma kaygısı yaşadığı belirtilmiştir. Kılıç ve Arslan (2018) yaptıkları araştırmanın verilerine göre Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde eğitimlerine devam eden öğrencilerin yazma kaygılarının genel olarak “düşük” olduğunu tespit etmiştir. Buna karşılık 1 ve 2. sınıftaki öğrencilerin yazma kaygılarının 3 ve 4. sınıflara göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. 1. sınıftan itibaren gerek yazılı anlatım derslerinde gerekse diğer derslerde yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik faaliyetler yapıldığı dikkate alındığında, bu durumun doğal bir sonuç olabileceği belirtilmiştir. Kalaycı ve Erdoğan (2017) ile Kılıç ve Arslan (2018) çalışmalarında paylaşılan sonuçların mevcut çalışmanın ilgili sonucuyla örtüşmemesinin temel sebebinin; katılımcıların demografik özellikleri, yaşadıkları coğrafya ve sosyal çevre ile aldıkları dil eğitiminin niteliği olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmaların yanısıra, alan yazınında iki dilli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini kaygı düzeyi bakımından inceleyen çalışmalar da vardır. Aydoğan (2022) iki dilli öğrencilerin konuşma kaygılarını incelediği çalışmasında iki dilli öğrencilerin konuşma kaygılarının “orta düzeyde” olduğunu bulgulamıştır. Bu sonuç mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Görmez ve Kardaş (2017) çalışmalarında akvaryum yönteminin iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma

kaygularına olan etkisini incelemiştir. Araştırmada iki dillilerin “orta düzeyde” konuşma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Görmez ve Kardaş’ın (2017) çalışmaları deneysel bir çalışma olsa da ön test verileri katılımcı ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir. Başka bir çalışmada Kardaş (2015) ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygısı puanlarının “düşük düzey”de olduğunu bulgulamıştır. Bu sonuçla ilgili araştırmanın sonuçları farklılık göstermektedir. Mevcut çalışmanın ilgili sonucuya örtüşmeyen bu sonucun konuşma becerisinin doğal süreçte edinilen bir beceri olduğundan ileri geldiği şekilde yorumlanabilir. Ayrıca üniversitede Türkçe öğretmenliği alanında öğrenim gören katılımcıların üst düzeyde dil eğitimi almalarının konuşma kaygılarının düşük çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmanın sonuçlarından biri de erkeklerin yazma kaygılarının kadınlara göre daha yüksek olduğudur. Alan yazınında benzer sonuçlar paylaşan çalışmalar mevcuttur. Deniz ve Demir (2019) öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisini inceledikleri çalışmalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha yüksek yazma kaygısı yaşadıklarını tespit etmiştir. Akpınar vd. (2024) çalışmalarında benzer sonuçlar paylaşmışlardır. Bu çalışmalar mevcut çalışmanın ilgili sonuçlarıyla örtüşen sonuçlar paylaşmaktadır. Alan yazınında aksi sonuçlar paylaşan çalışmalar da mevcuttur.

Tay ve Doğan Kahtalı (2023) çalışmalarında kadınların yazma kaygılarının, erkeklerin yazma kaygılarına oranla daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Çalışmalarında bu sonucu katılımcıların yaşadığı coğrafya ile açıklamışlardır. Aşılıoğlu ve Özkan (2013) çalışmalarında kız ve erkek öğrencilerin ilgi duydukları konuların farklılık gösterdiğini, yazma etkinlikleri için belirlenen konuların seçiminde cinsiyet farklılığından kaynaklanan etkenlerin göz önünde bulundurulmamasının kızlar açısından yazma kaygısına yol açabileceğini ifade etmiş, kızların yazma kaygısının erkeklerin yazma kaygısına oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu çalışmaların sonuçları mevcut çalışmadan elde edilen ilgili sonuçlar ile örtüşmemektedir. Bu durumun nedenin katılımcıların demografik özelliklerindeki farklılık olduğunu söylemek mümkündür.

Alan yazınında cinsiyet değişkeninin yazma kaygısı üzerinde bir etkisinin olmadığını bulgulayan çalışmalar da mevcuttur. Süğümlü ve Alver (2021) çalışmalarında yazma kaygısı düzeyinin cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık göstermediğini ve kız öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalaması ile erkek öğrencilerin puan ortalamasının birbirine çok yakın olduğunu belirtmiştir. Bozgün (2022) bu sonucu katılımcıların aynı yaş grubundan olmasına bağlarken Kalaycı ve Erdoğan (2017) ise katılımcıların üniversite öğrencilerinden oluşması sebebiyle cinsiyetin etkili bir faktör olamayabileceği üzerinde durmuştur. Kılıç ve Arslan (2018) ise çalışmalarında yazma kaygısı düzeyinin cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık göstermemesini üniversitelerde verilen yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik derslere bağlamaktadır.

Mevcut çalışmada yazma kaygısı düzeyinin baba eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyi değişkenleriyle olumlu-olumsuz bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun temel nedenin anne-babaların benzer eğitim düzeyine sahip olması olduğu söylenebilir. Ancak alan yazınında anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe yazma kaygısının azaldığını belirten çalışmalar mevcuttur. Temel ve Katrancı (2019) çalışmasında ebeveynleri lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olanların yazma kaygılarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucun öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının eğitimiyle daha yakından ilgilenmelerinden ve onlara eğitimleri ile ilgili rehberlik yapmalarından kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Çalışmada iki dilli öğrencilerde günlük tutmayanların tutanlara oranla daha yüksek kaygı yaşadıkları bulgulanmıştır. Zorbaz (2010)

da çalışmasında günlük tutan öğrencilerin daha az yazma kaygısı yaşadığını belirtmiştir. Aynı sonuca ulaşan benzer çalışmalar da mevcuttur (Akpınar vd., 2024, Barış ve Şen, 2019; Türkben, 2021).

Mevcut çalışmada iki dilli öğrencilerin yaşları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kılıç ve Arslan (2018) ve Akpınar vd., (2024) benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak alan yazınında öğrencilerin yaşları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulan çalışmalar da mevcuttur. Kalaycı ve Erdoğan (2017) katılımcıları üniversite öğrencilerinin oluşturduğu çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarından 4. sınıfta okuyanların yazma kaygılarının 1, 2 ve 3. sınıfta okuyanlardan, Türkçe öğretmeni adaylarından 2, 3 ve 4. sınıfta okuyanların ise birinci sınıftaki öğretmen adaylarının yazma kaygılarından anlamlı derecede düşük olduğunu bulgulamıştır. Araştırmacılar bu durumu üniversitelerde verilen üst düzey ve uygulamalı yazma eğitimine bağlamışlardır. Mevcut çalışmanın katılımcıların iki dilli olması sonuçların alanyazınla uyumlu olmamasının önemli nedenlerinden biri olduğunu söylemek mümkündür.

Mevcut çalışmada yazma kaygı düzeyinin kitap okuma sıklığı değişkeniyle olumlu-olumsuz bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Barış ve Şen (2019) de çalışmalarında öğrencilerin kitap okuma sıklığı değişkenine ilişkin bulgular ele alındığında, bireyin kitap okuma alışkanlığına sahip olması ve kitap okumasının yazma kaygısı üzerinde bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Tay ve Doğan Kahtalı (2023) da çalışmalarında aynı sonucu elde etmiştir. Buna karşılık Bozgün (2022) çalışmasından elde ettiği bulgularda günlük kitap okuduğunu belirtmiş olan ilkökul öğrencilerinin yazma kaygılarının günlük kitap okumayan öğrencilerin yazma kaygılarına göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğunu bulgulamıştır. Benzer şekilde Kılıç ve Arslan (2018) da araştırmalarında daha fazla kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin daha az okuyanlara göre, anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmada paylaşılan öğrenci kitap okuma durumu ilgili sonuçları açıklar niteliktedir. Nitekim katılımcı iki dilli öğrencilerin kitap okuma durumlarının istenen düzeyde olmadığını söylemek mümkündür.

Mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlar, alan araştırmacılarının Türkiye’de yaşamını sürdüren iki dillilerin Türkçe okuma, konuşma, dinleme, dil bilgisi yeterlikleri üzerine etraflı betimsel ve deneysel çalışmalar yapmalarının alana katkı sağlayacağına işaret etmektedir. Bu bağlamda benzer çalışmaların sayısı artırılabilir. Bu çalışma iki dilli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını incelemiştir. Benzer çalışmalar farklı kademelerdeki iki dilli öğrenciler için de yapılabilir. Nitekim alan yazını taramasında iki dilli öğrencilerin Türkçe yeterlikleri üzerinde oldukça sınırlı sayıda bilimsel çalışma yapıldığı anlaşılmıştır. İki dillilik Türkiye’nin önemli bir gerçeğidir ve Türkiye’de yaşayan iki dillilere başarılı bir Türkçe eğitimi vermenin yolu onları yakından tanımaktan, ihtiyaçlarını tespit etmekten geçmektedir. Bu konu, iki dillilerin sosyal yaşama entegrasyonu için de yaşamsal öneme sahiptir. Türkiye’de yaşayan iki dillilerin Türkçe yeterliklerini belirlemeye, dilsel sorunlarına çözüm üretmeye yönelik yapılacak her bilimsel çalışma, onlara daha etkili bir dil eğitimi verebilmek için değerlidir.

Kaynaklar

- Akpınar, Ş., Ercan Güven, A. N., & Yiğit, Z. (2024). Ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları ile yazmaya karşı tutum ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(242), 997-1022.
- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aşlıoğlu, B., & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.

- Aydoğan, T. (2022). *İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma yeterlilikleri ve bu yeterliliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. Kubbealtı Neşriyat.
- Barış, H., & Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Bolourchi, A., & Soleimani, M. (2021). The impact of peer feedback on EFL learners' writing performance and writing anxiety. *International Journal of Research in English Education*, 6(1), 1-15.
- Bozgün, K. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma. *Temel Eğitim* (16), 6-15.
- Busse V, Graham S, Müller N and Utesch T (2023) Understanding the interplay between text quality, writing self-efficacy and writing anxiety in learners with and without migration background. *Front. Psychol.* 14:1130149. doi:10.3389/fpsyg.2023.1130149.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, F., & Kardaş, M.N. (2023). Türkiye'de iki dillilik üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 555-577.
- Can, F., & Kardaş, M.N. (2022). Sezdirme yöntemi ve dil bilgisi öğretiminde bu yöntemin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, M.N. Kardaş, N. Kardaş. (Ed.). *Dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 207-221). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, F., Kardaş M.N., & Can, E. (2023). İki dillilik konusunda hazırlanmış yüksek lisans tezlerinin başlık ve özet bölümlerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğu. Yağmur Şahin, E. (Ed.), *Dil eğitimi araştırmaları içinde* (s. 127-155). Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.
- Cengiz, K. (2009). Hatay'da iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 190-208.
- Choi, W. Y., & Kang, M.K. (2024). The effects of genre writing on korean high school learners' english writing abilities and learning motivation according to the degree of english writing anxiety, *Journal of Curriculum and Teaching*, 356-370.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242-248.
- Deniz, H., & Demir, S. (2019). Yazma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034-1051.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). Dil eğitiminin temel kavramları. H. Karatay (Ed.), *Dilbilim ve metin bilgisi ile ilgili temel kavramlar içinde* (s.149-226). Asos Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using ibm spss statistics*. Sage Publications.
- Ghane, M.H., Razmi, M.H., Dehghanpoor, F., & Nematollahi, R. (2024). The impact of written corrective feedback on students' writing performance, self-efficacy, and anxiety. *Journal of Writing Research*, 300-322.

- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489.
- Gülay, E. (2021). *Türkçe öğretimi*. Kriter Yayınları.
- Gülener, S. (2021). İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (Ed.), *İkidilli eğitim hukuku: Amerika Birleşik Devletleri üzerine bir kronoloji içinde* (s.201-226). Kesit Yayınları.
- İnce, B. ve Demiriz, H.N. (2021). İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (Ed.), *Avrupa birliği ülkelerinde ikidillilik/çokdillilik politikaları içinde* (s.177-200). Kesit Yayınları.
- Kalaycı, D., & Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64-Ek Sayı), 1480-1495.
- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygılarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *Journal of Turkish Studies*, 541-556.
- Kardaş, M. N., Şahin, A., & Görmez, E. (2017). İki dilli 7. sınıf öğrencilerinin akvaryum öğretim tekniği uygulamalarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 477-501.
- Kassem, M. A. M. (2017). Developing business writing skills and reducing writing anxiety of efl learners through wikis. *English Language Teaching*, 10(3), 151-163.
- Kaya, M., & Palas, R. & Can, F. (2022). İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 605-634. DOI: 10.29000/rumelide.1222073.
- Kılıç, Y., & Arslan, A. (2018). Çeşitli değişkenler açısından Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin yazma kaygısı durumları. *EKEV Akademi Dergisi*, (74), 347-358.
- Kurniasih, Suhartoyo, E., & Fransiskus, F. (2024). Examining the effectiveness of teaching strategies for alleviating EFL students' writing anxiety: A mixed-method study. *JEELS*, 11(1), 1-21.
- Petzel, T. P., & Wenzel, M. U. (1993). *Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety*. Washington, Educational Resources Information Center.
- Puspita, A. G. (2023). An analysis of the level of students' anxiety on their writing skills. Indonesian review of English education, *Linguistics, and Literature*, 92-105.
- Shahhoseini, H. ve Khansir, A. A. (2024) Language errors among iranian efl students with high and low levels of writing anxiety. *Indian Journal of Language And Linguistics*, 13-23.
- Shang, H. F. (2013). Factors associated with English as a foreign language university students writing anxiety. *International Journal of English Language Teaching*, 1(1), 1-12.
- Sun, J., Motevalli, S., & Chan, N. N. (2024). Exploring writing anxiety during writing process: an analysis of perceptions in chinese english as a foreign language (efl) learners. *Qualitative Research in Education*, Online First – First Published on 8th May 2024, pp. 1-16. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.12938>.
- Süğümlü, Ü. ve Alver, M. (2021). Öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının nitel ve nicel yöntemlerle incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 470-491.

- Tay, İ., & Doğan Kahtalı, B. (2023). Türkçeyi Suriye güvenli bölge'de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1627-1650.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük* (10. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Aorasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tsiriatakis IK, Vassilaki E, Spantidakis I and Stavrou NAM (2017). The examination of the effects of writing strategy-based procedural facilitative environments on students' english foreign language writing anxiety levels. *Front. Psychol.* 7:2074.doi:10.3389/fpsyg.2016.02074.
- Turan, F. ve Islam, M. (2021). İkidillilik ve ikidilli çocukların eğitimi. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (Ed.), *Günümüz toplumlarında ikidillilik içinde* (s.79-102). Kesit Yayınları.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Language is the fundamental element that enables interpersonal communication. It can be stated that language, which possesses a dynamic structure that continuously develops and changes throughout the course of history, has a minimum set of agreed upon rules and a system that is shaped by and evolves around the characteristics of the society to which it belongs.

There are various classifications and explanations regarding language in the context of its users. One of these classifications is bilingualism. The term 'bilingualism,' whose English equivalent is the same, was formed by the combination of the Latin words 'bi' meaning 'two' and 'lingua' meaning 'language' (Cengiz, 2009, p.192). In its most general form, bilingualism can be defined as the ability of an individual or an ethnic group to use more than one language in a specific geographical area (İnce & Demiriz, 2021, p.178).

In the process of acquiring basic language skills at an adequate level, teachers and researchers play important roles for bilingual individuals. Tasks such as analysing the language skills of bilingual individuals, determining their deficiencies or areas of weakness, and identifying the difficulties they face are critical. Listening and speaking constitute the most frequently used language skills in social life. Proficiency in these skills is essential for effective and successful social interaction. Additionally, a certain degree of proficiency in reading and writing is equally important. Writing, as a form of narrative skill, requires particular competence. Success in writing education is largely dependent on having low levels of writing anxiety. In other words, having a low level of writing anxiety is an important factor that positively influences writing success. In this context, examining the writing anxiety of bilingual individuals and addressing the problems, if any, is of great significance.

The concept of writing anxiety was introduced by Daly and Miller (1975). In the Turkish Dictionary (TDK, 2005), anxiety is defined as "sadness, worried thought, and concern," while Ayverdi (2011, p. 644) describes it as "worry arising from the fear that something unfortunate will happen." Writing anxiety, which is a reaction developed in response to the act of writing, manifests itself emotionally in the form of sadness or anger, or physically in the form of various physical symptoms such as cramps or sweating (Petzel & Wenzel, 1993).

In this context, the aim of the study is to determine the Turkish writing anxiety levels of bilingual students and the relationship between their anxiety levels and variables such as gender, grade level, father's and mother's education level, language spoken at home, time spent watching television, reading books, keeping a diary, and the type of books read. In the context of this primary objective, the following questions were formulated:

1. What is the level of Turkish writing anxiety among bilingual students?
2. Do variables such as gender, grade level, parental education level, language spoken at home, time spent watching television, reading books, keeping a diary, and type of books read have any effect on students' Turkish writing anxiety?

Method

In this study, the relational survey model, one of the descriptive methods, was used. Relational survey studies are research models that aim to determine the existence of relationships or changes between two or more variables (Karasar, 2014). In the present study, since the objective was to determine the Turkish writing anxiety levels of bilingual students and the relationship between this anxiety and variables such as gender, grade level, parental education level, language spoken at home,

television viewing habits, book reading, diary-keeping status, and the type of books read, the relational survey model was used.

The participants of the study consisted of 207 bilingual students attending schools in the central districts of Van province. The data were collected in a face-to-face educational environment. The study group was selected using a convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods.

For data collection, the 'Writing Anxiety Scale,' developed by Deniz and Demir (2019), was used. The measurement tool consists of two sections. The first part includes personal information (gender, grade level, parental education level, language spoken at home, television viewing habits, book reading, diary-keeping status, and type of book read). In the second part, there are items to measure bilingual students' writing anxiety.

Results and Discussion

The study sought to address the question: "What is the level of Turkish writing anxiety among bilingual students?" The findings revealed that bilingual students' Turkish writing anxiety was at a "moderately high" level.

The analysis indicated no significant correlation between writing anxiety and variables such as grade level, parental education level, television viewing habits, reading books, or the type of books read. However, the language predominantly spoken at home emerged as a more influential factor in Turkish writing anxiety among bilingual students. Based on these results, it can be inferred that variables such as grade level, parents' educational background, and reading habits exert similar effects on writing anxiety levels among bilingual secondary school students.

Several studies in the literature align with these findings. For instance, Süğümlü and Alver (2021) reported that gender does not significantly influence writing anxiety, noting that the average anxiety scores of male and female students were comparable. Bozgün (2022) attributed this outcome to participants being from the same age group, while Kalaycı and Erdoğan (2017) suggested that gender may not be a determining factor because the participants were university students. Kılıç and Arslan (2018) argued that the absence of gender differences in writing anxiety could be linked to university courses aimed at improving written expression skills.

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



A Study on Mahfi Eğilmez's Novel on Hittite History in The Context of Historical Novel

Ahmet USLU¹

Abstract

This study examines Mahfi Eğilmez's historical novels *Anitta's Curse* and *Escape from Hattusa* within the framework of the Hittite civilization. The first novel narrates the migration of the Hittites to Anatolia and the conquest of Hattusa, while the second focuses on modern archaeological excavations that seek to illuminate Hittite history. Both novels are evaluated as examples of historical fiction that blend historical facts with creative storytelling. The stories, plotlines, and characters in these novels are analyzed through the lens of cultural narratology to explore the formation of the Hittite civilization and the roles of individual characters in this process. Moreover, Eğilmez's effort to balance historical accuracy with fictional elements is assessed in the context of the Hittites' contributions to Anatolian history. From the perspective of cultural narratology, this study also analyzes the novels in terms of social identity and cultural representations. Cultural narratology investigates how narratives play a role in producing and reproducing social structures, identities, and power dynamics. In this framework, historical novels are viewed not only as depictions of historical events but also as texts that construct a society's collective memory and social identities. These novels about the Hittite civilization demonstrate the role of narratives in shaping both individual and collective identities. Additionally, elements such as chronological plots, didactic approaches, and suspense stand out as features that enrich the literary and historical aspects of historical fiction.

Keywords New Turkish Literature Mahfi Eğilmez Historical Novel Hittites

Tarihî Roman Bağlamında Mahfi Eğilmez'in Hitit Tarihî Konulu Romanları Üzerine Bir İnceleme

Özet

Bu çalışma, Mahfi Eğilmez'in *Anitta'nın Laneti* ve *Hattuşa'dan Kaçış* adlı tarihî romanlarını Hitit uygarlığı ekseninde incelemektedir. İlk roman, Hititlerin Anadolu'ya göçü ve Hattuşa'nın ele geçirilmesi süreçlerini anlatırken; ikinci roman, günümüzde yapılan arkeolojik kazılar üzerinden Hitit tarihini aydınlatmaya çalışır. Her iki roman da tarihî gerçeklerle kurguyu bir araya getiren tarihî roman türünde değerlendirilmektedir. Romanlardaki hikâye, olay örgüsü ve karakterler, kültür anlatıbilim yöntemiyle analiz edilerek Hitit medeniyetinin oluşumu ve karakterlerin bu süreçteki rolleri ele alınır. Ayrıca, Eğilmez'in tarihî gerçekler ile kurgu arasındaki dengeyi sağlama çabası, Hitit kültürünün Anadolu tarihine katkıları bağlamında değerlendirilmektedir. Çalışma, kültür anlatıbilimi perspektifinden hareketle romanları toplumsal kimlik ve kültürel temsiller bağlamında analiz etmektedir. Kültür anlatıbilimi, anlatıların toplumsal yapıların, kimliklerin ve güç ilişkilerini üretimindeki rolünü inceler. Bu çerçevede, tarihî romanlar yalnızca tarihî olayların aktarımı olarak değil, aynı zamanda bir toplumun kolektif belleğini ve toplumsal kimliklerini inşa eden metinler olarak ele alınır. Hitit uygarlığını konu alan bu romanlar hem bireysel hem toplumsal kimliklerin oluşumunda anlatıların rolünü göstermektedir. Ayrıca, tarihî romanlarda kronolojik kurgu, didaktik yaklaşımlar ve merak unsurları, bu türün edebî ve tarihsel yönlerini zenginleştiren özellikler olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler Yeni Türk Edebiyatı Mahfi Eğilmez Tarihî Roman Hititler

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	07.09.2024	16.11.2024	30.12.2024	10.71084/ijlet.1545189

**Reference
Kaynakça** Uslu, A. (2024). Tarihî roman bağlamında Mahfi Eğilmez'in Hitit tarihi konu romanları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 24-45.

¹ Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Ahmet.uslu@gpu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9014-9797"



Giriş

Tarih, millî kimliğin oluşmasında bilgi toplayan ve bu bilgileri disiplinlerarasılık yöntemleriyle diğer bilimlerle karşılaştıran ve millî bir hafıza oluşması için çaba sarf eden önemli bir bilim dalıdır. Tarih bilimsel verileri toplayarak elde ettiği malzemeyi millî kültüre sunmakla birlikte edebiyat bu bilgi belgelerden hareketle millî hafızanın oluşmasına katkı sağlayan diğer bir deyişle millî hafıza oluşturma işlevini gerçekleştirir. Salt bilgiden oluşan tarihî bilgiler edebiyat ile işlenerek bu bilginin geniş kitlelere ulaşmasında önemli bir rol oynar. Edebî eserler tarihî bilgileri kullanırken “yeniden inşa” işlevini yerine getirir. Tarihî bilgilerden elde ettiği malzemeleri yeniden kuran edebî eserler hem sanat hem de bilgiyi harmanlayarak millî hafıza oluşmasını sağlar: “Tarihî edebiyat için bir “malzeme” ve “ilham kaynağı”, edebî eserlerin de tarih için zaman zaman “vesika” değeri taşıdığı bilinen bir gerçektir.” (Dayanç, 2009) İnci Enginün, tarih araştırmalarının sanata mal olmasını tarih bilincini güçlendirecek en önemli etken olarak görür. Tarih, sanatçı için içinde serbestçe dolaşacağı zengin bir alandır ve bu şekilde tarih bilinci güçlendirilebilecektir. (Enginün, 2000)

Tarih ve edebiyat ilişkisi tartışmalı konular içerisinde yer almaktadır. Bu konudaki tartışmaların ana konusu tarihî romanın roman türünün içinde mi yer aldığı yoksa ondan ayrı bir tür olarak mı değerlendirilmesi gerektiği, dönem/devir/çağ romanları ile tarihî romanı birbirinden ayıran noktalar, romanın tarihîliği ve tarihin romanlaşması arasında nasıl bir ilişki olduğu, tarihî romanların ya da tarihle ilişkisi olan tiyatro, sinema gibi sanatların gerçeklikle münasebeti, popüler tarihî romanlara ilişkin beklentilerin ne olduğu, tarihî roman türünün toplumda nasıl bir ihtiyaca cevap verdiği gibi meseleler üzerinde yoğunlaşır (Katfar, 2017).

Ricoeur, dolaylı bir türeme bağı aracılığıyla, tarihsel bilginin anlatının anlaşılması olgusundan kaynaklandığını öne sürer. O, tarihsel bilginin anlatsal kavrayıştan dolaylı olarak türediğini iddia ettiği için, açıklama ve anlama arasındaki bağıntıları çözümler. Diğer bir ifadeyle, açıklamayı, anlatının anlaşılması -kavranması- olayına bağlamaya çalışır. Çünkü ona göre, zamanın yeniden biçimlendirilmesinde tarihsel anlatının katkısını sorgulamak, her şeyden önce tarihsel açıklama ile anlatsal anlama arasındaki bağıntının açığa çıkarılmasını gerektirir (Ricoeur, 2009).

Anlama ve açıklama arasındaki ilişkinin diyalektik bir ilişki olduğunu öne süren Ricoeur'e (akt. Rızvanoğlu, 2008:228) göre, “anlama ya da kavrama, yabancı bir öznenin, ruhsal yaşamının kendini ifade ettiği her türlü göstergeyi kullanarak ne demek istediğini ya da neyi amaçladığını anlamaya dayanır. Açıklama ise sınırlı bir göstergeler kategorisini, yazıyla tespit edilmiş olan göstergeleri kapsar.” Olayörgüsünde anlamak, “tam ve eksiksiz bir eylem içinde, koşullar, amaçlar ile araçlar, girişimler ile etkileşimler, baht dönüşleri ve insan eyleminden doğan istenmedik sonuçlardan oluşmuş çeşitli öğeleri bir araya getiren işlemi yeniden yakalamaktır” (Ricoeur, 2007:17). Ricoeur için, olayörgüsünde daha fazla açıklamak, daha iyi anlamak anlamına gelmektedir. “Açıklama ile anlama birbirleriyle çatışmaz; birbirlerinin yerine geçerler, sonunda da bir araya gelirler. Çünkü açıklama, sonuçta anlamaya yarar” (Ricoeur akt. Rifat, 2008:52).

Mehmet Kaplan tarih ve edebiyat arasındaki ilişkiyi; tarih denilince biri yaşanan tarih diğeri yazılan olmak üzere anlaşıldığını, yazılanın yaşananın binde biri olmadığını iddia eder (1982). Şerif Aktaş roman ile tarihi kesin çizgilerle ayırır: “En gerçekçi olduğu iddia edilen edebî eserler dahi yaşanmış değil, gerçeğe uygun olanı dikkatlere sunar” (1991: 14). Hülya Argunşah, tarihî romanı, romanın bir alt türü olarak kabul eder. Ancak tarihî malzemenin kullanıldığı bütün romanları da tarihî roman olarak da alınamayacağını belirtir. Argunşah'a göre romanın, tarihî roman olarak kabul edilebilmesi için “Yazarın anlattığı zamana tanıklık etmemiş, fakat kurgusunu edindiği tarih bilgisi üzerinden gerçekleştirmiş olması gerekmektedir. Aksi halde ne kadar tarihî bilgiye dayanmış olursa

olsun bu tür romanlar, tarihî roman değil devir romanı olarak adlandırılır.” (2016). Turgut Göğebakan tarihî romanı “Tarihî roman, herhangi bir tarihsel dönemi ya da olayı gerçeğe yakın, ama sanatsal bir biçimde aktaran bir roman türü.” (2004). olarak tanımlar. Hasan Boynukara “Yazıldığı zamanla ilişkili olarak, ‘tarihî’ olan bir zaman kesiti içerisine yerleştirilmiş romanlara verilen addır. Anlatımda geçmiş zaman kipi kullanılabileceği gibi, anlatım, eserin geçmişte veya arada bir zamanda yazıldığını ima edecek tarzda, bir başka zaman kipine de dayanabilir. Konusu hem toplumsal hem de bireysel olabilir. Kahraman ya geçmişte yaşamış gerçek veya geçmiş olayları yaşamış kurgusal bir kişi olabilir.” (1993) ifadeleri ile bir tanımlama yapar. Mustafa Özön “Geçmiş yüzyıllarda oluyormuş gibi birtakım olaylar icat etmek, bu olaylara çerçeve olarak bir çağın olaylarını ve yaşayışını vererek, hayalî kahramanlara gerçek süsü vermek, böylelikle tarih ve romanın ayrı ayrı uyandıracağı ilgiyi sağlamak demek olan tarihî roman, romantizmin meydana getirip, usûl, kural ve geleneğini kurduğu bir çeşittir.” (1985) olarak tanımlar. Sadık Tural da “Yazarı tarafından gözlenmemiş bir devri, tarihî hakikatlere sadık kalarak anlatan romanlara tarihî roman adı verilir.” (2003) tanımlamasını yapar. Uçar, tarihi unutulmuş rüyalara benzetir. Ona göre tarih, geçmişte olup bitmiş olaylardan ibaret değildir. Tarih, bugünümüzü anlamak ve geleceğimize yön vermek için de bize yardımcı olur (Uçar, 2012). Çoğaltılabilecek bu tanımlamalardan yola çıkarak tarihî romanın araştırmacılar tarafından iki farklı şekilde ele aldığı görülmektedir. Tarihî malzemenin roman kurgusu içerisinde yer alabilmesi için yazarın o döneme tanıklık etmemiş olması, geçmişteki bir olayı zaman ve mekâna uygun olarak bir kurgunun oluşması ile yazılan romanları tarihî roman olarak kabul eden araştırmacılar olduğu gibi tarihî gerçeklerle romanın her ne kadar aynı zaman, mekân ve kişiler ile kurgulansa da ayrı türler olduğunu romanın kendisine ait usul, kural ve geleneği ile bu malzemeyi kullandığını düşünen araştırmacılar da vardır.

Zeynep Uysal’a göre tarihsel dünyaların aksine kurmaca dünyalar hakikat değerinin dışındadır, yani bir hakikate karşılık gelmezler. Dolayısıyla romandaki kişiler, mekânlar ve olaylar gerçek dünyadakilerle aynı adı taşıyabilir, fakat yine de bunlar herhangi bir hakikate karşılık gelmezler (2011). Özellikle tarihî romanlarda olay ve kişilerle ilgili gerçeklere hiç de uymayan bir şekilde çarpıtmalar yoluyla anlatılanlar eserin gerçekçiliğine darbe indiren unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Çıkla, 2002). Burada dikkat çeken bir diğer unsur ise yazarın yazdığı romanda tarihî malzemeyi kullanmasında o devirde yaşayıp yaşamaması temel ayırım noktalarından biri olarak görülmesidir. Geçmişteki olaylara tanıklık etmeyen ve tarihî malzemedan yararlanan romanlar daha çok tarihî roman olarak tanımlanırken yazarın yaşadığı devir ile ilgili yazdığı romanların devir romanı olarak görülmesi gerektiği de tartışılan bir konudur. Yakup Çelik tarihî roman kavramının sınırlarını belirlemede şu sorulara cevap arar: “Tarihsel gerçeklik nedir? Tarihsel gerçekliğin anlatılmasında tarihçi veya romancının fonksiyonu nedir? Romanlardan tarihi öğrenebilir miyiz? Tarih, romanın imkânlarıyla hangi derecelerde sunulabilir? Tarihsel gerçekliklerin sunulmasında, romanı kaleme alan yazarın tarihe bakış açısı, tarihî değerlendirmeleri ve tarihî şahsiyetleri yorumlama yetkisi hangi seviyededir? Tarihî romanda mekân tasvirinde ve tarihî şahsiyetlerin çevresinde yer alan insanların dikkatlere sunulmasında yazarın tasarruf hakkı ne dereceye kadar vardır? Tarihsel gerçeklikle, tarihçinin ve roman yazarın yorumu arasında nasıl bir ilişki vardır? Tarihî olayların meydana geldiği zaman dilimine ait ekonomik, sosyal, siyasi durum ve devlet düzeni roman yazarının muhayyilesine göre değişiklik arz eder mi? Tarihî yorumlamak ve tarihsel olayları anlatmada, aynı zaman dilimini ve aynı tarihî olayları anlatan tarihçiler veya yazarlar arasında büyük farklılıklar olabilir mi?” (Çelik, 2002). Tuğba Dalar da roman ile tarih arasındaki bu bağın gerçeklik bağlamında derin sorgulamaların yapılmasına neden olduğundan bahseder. Gerçek, en genel manada varlığı kesin olan’dır. Sıklıkla gerçek ile karıştırılan bir kavram olan doğru, bir öznenin bilincine ihtiyaç duyarken; gerçek, kendi başına var olabilen kendilikler için kullanılır. Gerçek; varlığı hiçbir koşulda yadsınamayan durum, olgu,

olay, nesne ya da nitelik olarak varolanı; düşsel, tasarımsal, imgesel, kurmaca, yapıntı olana karşıt olanı; varlığı koşullu, olanaklı, gizilgüç biçimindeki varolma kipleri dışında temellendirilebileni karşılar (Dalar 2020).

Bu konuda genel bir değerlendirme yapacak olursak tarihî roman" yazarın tanıklık etmemiş olduğu, tarihî malzemedan yararlanarak oluşturduğu kurgu tarihî roman olarak adlandırılabilir. Ancak yazarın yaşadığı dönemi anlatması, çağa tanıklık etmesi henüz yaşananların sebep ve sonuçlarının tam olarak görülememesi nedeniyle tarihî roman olarak değil devir romanı olarak görülmesinin daha doğru olacaktır. Çünkü tarihî olayların üzerinden belli bir süre geçmeden, sebep ve sonuçlar açık bir şekilde ortaya çıkmadan, yazarın içinde yaşadığı, tanıklık ettiği olayları anlatmasında yazarın kişisel görüşlerinin, ideolojisinin de yer alabileceği, taraf olduğu için de olayları objektiflikten uzak olarak yansıtmış olabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle tarihî roman ve devir romanı iki ayrı tür olarak ele alınarak yazarın tanıklık etmediği tarihî olaylardan elde ettiği malzemeyle kurguladığı roman, tarihî roman tanıklık ettiği döneme ait romanları ise devir romanı olarak görmeyi daha doğru bir yaklaşım olarak düşünebiliriz.

Tarihî romanlarda en önemli belirleyici unsur zaman kavramıdır. Romandaki olayların geçtiği zaman ile yazılış zamanı arasındaki farklılığın bakış açısına olan etkisi de tarihî roman incelemelerinde dikkat edilmesi gereken bir husustur. Yine mekân olarak tarihte gerçekleşen bu olayların mekânlarının devrin özelliklerine göre romanda yer alıp almadığı da romanın başarısı açısından önemlidir. Karakterlerin tarihe mâl olmuş olaylardaki başarıları vesikalarla, tarih bilimi verileriyle teyit edilebilirken, bu kişilerin özel yaşamları ve kendi aralarındaki günlük konuşmaları ve günlük yaşamları roman kurgusunda yazarın hayal dünyası ile yakından ilgilidir. Ancak bu günlük yaşamın ve konuşmaların gerçekleşmesi ile tarihî olayların bir bütünlük arz etmesi de önemlidir. Hilmi Yavuz, tarihî romanlardaki karakterlerin varlığına dikkat çeker. Romancının anlatacağı kahramanı iyi tanımasını ister. Tarihsel olayın, kahramanın bilinciyle ortaya konularak verilmesi gerektiğini belirtir: "Romancının yapması gereken, belli bir tarihsel olayı karakterlerinin bilincinin içinden vermesidir. Bu önemli. Çünkü tarihsel bir olayın inşa edilmesi demek o romanda bireyin inşa edilmesi demektir. Bireyi ortaya koymadan, birey olduğunu kavramadan, o tarihsel olayı onun bilincinden vermenin olanağı yok. Nasıl görüyoruz o adamı, nasıl bir adam. Önce romancı kendi tiplerini tanımak zorunda. Biz onların dünyaya nasıl baktıklarını bilmeliyiz." (Yavuz, 1997)

Fethi Naci, tarihî roman için, "tarihten söz açan roman" değerlendirmesini yapar ve tarihî romancının neler yapması gerektiğini sıralar: "Güncel yaşam romana nasıl yansıyor, tarih de romana öyle yansır. Bunun için 'tarihî roman' yerine 'tarihten söz açan roman' demek, bence yerinde olur. Romancı, araştırmalar yapabilir, topladığı belgelerden yararlanabilir, ama sıra yazmaya gelince, işinin yazmak değil, roman yazmak olduğunu unutmamak zorundadır; bunun için topladığı bilgiler, belgeler, buzdağının denizin altında kalan büyük bölümü gibi olmalıdır, göze batmamalıdır; çünkü romancı o bilgileri, o belgeleri aktarmayacaktır romanına, roman kişilerinin düşüncülerinin, davranışlarının nasıl biçimlendiğini gösterirken yararlanacaktır o bilgilerden, o belgelerden." (Naci, 1998).

Bu çalışmanın odak noktalarından biri de kültür anlatıbilim çerçevesinde romanları incelemektir. Kültür anlatıbilimi (cultural narratology), anlatıların sadece bireysel bir ifade biçimi değil, aynı zamanda toplumsal yapıları, kimlikleri ve güç ilişkilerini yansıtan önemli bir kültürel pratik olduğunu vurgulayan bir çalışma alanıdır. Bu disiplin, anlatıların, toplumsal anlamların üretimi ve yeniden üretiminde nasıl bir rol oynadığını araştırır. Kültür anlatıbilimi, dilbilim, sosyoloji, antropoloji ve edebiyat eleştirisi gibi çeşitli disiplinlerden yararlanarak, anlatıların toplumsal işlevini inceler ve kültürel temsilleri sorgular. Anlatıbilim, esas olarak anlatıların yapısını incelemeyi amaçlarken, kültür

anlatıbilimi bu yapısal analizi kültürel bağlamda ele alır. Bu disiplin, bir toplumun değerlerinin, ideolojilerinin ve sosyal yapılarının anlatılar aracılığıyla nasıl şekillendiğini ve aktarıldığını anlamaya çalışır (Çalışkan, 2016). Kültürel anlatıbilim, özellikle kültürel kimlik, toplumsal cinsiyet, etnisite ve sınıf gibi kavramların anlatılarda nasıl temsil edildiğini araştırır. "Anlatılar, toplumsal ilişkilerin ve kültürel normların yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynar" (Çalışkan, 2016, s. 23).

Toplumsal kimlik, kültürel anlatıların merkezinde yer alan bir kavramdır. Anlatılar, bir toplumun kolektif belleğini oluşturur ve bu bellek aracılığıyla toplumsal kimlikler inşa edilir. Anderson (2014), "hayali cemaatler" kavramıyla, anlatıların ulusal kimliklerin oluşumunda nasıl etkili olduğunu vurgulamıştır. Kültür anlatıbilimi, bu tür anlatıların kimlik politikaları üzerindeki etkilerini inceleyerek, toplumsal aidiyetin ve dışlamanın nasıl inşa edildiğini anlamaya çalışır (Demir, 2020).

Bu özellikle tarih biliminden alınan malzemelerin iyi işlenip işlenmediğinin de bir göstergesidir. Tarihî romanlar incelendiğinde Türk Edebiyatında Tanzimat'tan günümüze kurgusal yaklaşımın -didaktik- özellik taşıyan ve -kronolojik kurgulu gerçekçi romanlar- olduğu dikkat çekmektedir. Yazarın amacı sanat yapmaktan çok öğretici ve yönlendirici olmaktır. Kurgu da zamandizimsel sürece uygun olarak kaleme alınır. Olaylar başlar, gelişir ve sonuçlanır. Zaman zaman geriye dönüşlerle unutulmuş ya da romanda boşluk olarak kalan noktaların aydınlatılması için kullanılır. Bakış açısı olarak da tarihî romanlarda çoğunlukla ilahi bakış açısı tercih edilir. Kurguyu oluşturan en önemli unsurlardan biri de entrika ve merak duygusudur. Tarihî olayların anlatımındaki monotonluktan kurtulmak için de aşk ve entrikalar tarihî roman kurgusunda başvurulan yöntemlerden biridir.

Kültür Anlatıbilimi Çerçevesinde Mahfi Eğilmez'in Hititler Dönemi Tarihi Romanları

Mahfi Eğilmez'in Hitit tarihine olan ilgisi ile ilk hikâyelerini 2002 yılında Anitta'nın Laneti adlı kitabında yayımlar. İlgi gören bu kitabının arkasından Hattuşa'dan Kaçış adlı eseri yine Hitit tarihini anlatan romanıdır. Hititlerin M.Ö. 1700'den önce Anadolu'ya gelip yerleştikleri ve burada bulunan Hattiler ile savaşarak elde ettikleri toprakları Mısır sınırına kadar genişleten ve Mısır'la mücadele eden bir kavimdir. Hititlerden İsrailoğulları'nın düşmanı olarak Eski Ahitte de bahsedilir. Hititler Anadolu'ya geldikten sonra Hattilerin başkenti Hattuşa'yı almak gibi bir hedefleri vardır. Korunaklı ve sağlam bir kale ile korunan Hattuşa'nın alınması kolay olmaz. Ancak Hititler Hattuşa'yı almayı başarırlar. Hattuşaş günümüzde Çorum ili sınırları içerisinde Boğazköy'de bulunmaktadır. Hattiler tarafından "Hattuş" olarak adlandırılan şehir, Hititler Döneminde Hattuşa olarak değiştirilerek kullanılır. Eğilmez'in romanlarında anlattığı Hititlerin Anadolu'ya gelmesi, kralların kronolojik olarak tahta geçmesi, yapılan savaşlar Hitit tarihi ile birebir uyuşmaktadır. Eğilmez, romanını yazarken bu tarihi gerçeklere uygun olarak romanı kurgular. Tarihi çalışmalarda, arkeolojik bulgularda ele geçmeyen ve boşlukların olduğu kısımlar ise roman kurgusu içerisinde Eğilmez tarafından doldurulmuş olup bu durum romanın sonunda belirtilmiştir. Hitit tarihi yapılan arkeolojik çalışmalar ile her geçen gün daha da gün yüzüne çıkmaktadır. Buna rağmen genel hatlarıyla roman kurgusu tarihi gerçekleri de yansıtmaktadır. Özellikle taş baskı yapılan eserlerin bulunması ve çözümlenerek tarih biliminin hizmetine sunulması ile bu boşluklar da doldurulmakta, karanlık kalan kısımlar aydınlatılmaktadır. Halihazırda yazılan bu roman da elde edilen bulgularla örtüşmektedir.²

² Ayrıntılı Bilgi İçin Bknz. Joshua J. Mark (Çev. Burak Yıldız) <https://www.worldhistory.org/trans/tr/1-163/hititler/>.

Mahfi Eğilmez'in ilk kitabı *Anitta'nın Laneti*'nde M.Ö. 1800 ile 1200 yılları arasındaki Hitit Krallar, kraliçeleri, prens ve prenseslerin yaşadığı çeşitli olayları, entrikaları, savaş ve barış olayları anlatılır. Eğilmez kitabın başında hazırladığı Bazı Notlar kısmında "Bu kitapta geçen yerler, ülke ve kent adları, krallar, kraliçeler, prensler, soylular, halktan kişilerin tümüyle gerçek. Daha doğrusu, Hitit ve Hattuşa kazılarında ele geçmiş tabletlerden ortaya çıkarılmış gerçekler" (Eğilmez, 2023) ifadeleriyle tarihî malzemenin gerçek kaynaklara dayandığını belirtir. Kişiler arasında geçen olaylarında yazarın kendi muhayyilesinde oluştuğu kurmacadır. Ancak bu olayları kurmaca hâline getirirken Eğilmez "Hitit tabletlerinden elde edilmiş öykü, dua, otobiyografi ve anlaşma metinleri"nden de yararlandığını bu nedenle anlatılan olaylarda kalan boşlukların kendisine ait olmakla birlikte ana eksende tarihe ve tarihî kaynaklara bağlı kaldığını ifade eder. Eğilmez'in ikinci kitabı Hattuşa'dan Kaçış, günümüz ile bağlantı kurularak bir bakıma geriye dönüş tekniği ile yazılmış bir eserdir. Anitta'nın Laneti kitabında Hititler devri anlatılırken ikinci kitapta Hititoloji bölümünden kazı çalışması yapan kişiler kurgunun temel kahramanlarıdır. Hattuşa'dan Kaçış kurgu içerisinde bir kurguyu içermesi bakımından ilk kitaptan farklı olarak üstkurmaca kullanılan modernist roman tekniğine sahiptir.

Bu çalışmanın odak noktası, Mahfi Eğilmez'in Anitta'nın Laneti ve Hattuşa'dan Kaçış adlı romanlarını anlatıbilimin sağladığı metodolojik yaklaşımla incelenmesidir. Anlatıbilim, birbiri ile ilişkili bileşenlerden oluşur. Bunlar yapma (eyleyici), görme (odaklayıcı) ve söyleme (anlatıcı) fiilleriyle somutlaştırılan unsurlardır (Dervişcemaloğlu, 2014). Anlatıbilim bir teori olarak daha geniş bir konu olduğu ve içeriğinin ayrıntılı olması dolayısıyla burada detaylı bir anlatım yapılmayacaktır. Genel olarak anlatı; mutlaka bir olaya ihtiyaç duyan (Abbott, 2002) bir eylemin; anlatıcı, karakter ve zamansal dinamiklerle öyküleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan ve söz, yazı veya görüntülerle aktarılan yapı şeklinde tanımlanmaktadır (Jahn, 2020,; Oğur, 2023).

Mahfi Eğilmez'in Anitta'nın Laneti isimli eseri tarihî roman türleri içerisinde "gerçekçi tarihî roman" kavramı içerisinde yer almaktadır. Karakterler, zaman ve mekânın arkeolojik bulgular, bilgiler ve tarihî araştırmalara dayalı olarak yazılan romanda, olaylarda bazı boşluklar kurguda doldurulmuş olsa da ana hatlarıyla olay zinciri gerçek tarihî olaylara dayanmaktadır. Bu gerçeklik kazılarda elde edilen tabletlerin okunmasına bağlıdır. Roman tabletlerdeki anlatılara uygun olarak öyküleştirilmiştir.

Anitta'nın Laneti

Anitta'nın Laneti, Hititlerin göçünün anlatımı ile başlar. Hititler, kuraklıktan dolayı buldukları yeri tek ederek ilk Hitit Kralı Pithana'nın önderliğinde Anadolu'ya gelirler. O dönemde Anadolu'da Hattuşa'nın başkentleri olan ve Maraşantiya'nın (Kızılırmak) çevresinde bulunan Neşa, Zalpuvaş, Ankuwa, Ulama, Harkimaş ve Şalatıvasa Hatti ülkesinin belli başlı büyük illeridir. Hititler at yetiştiriciliği konusunda ustadırlar. Aynı zamanda yaptıkları at arabaları da Hattililerden farklı daha hafif ve daha hızlıdır. Hatti ülkesinin başkenti olan Hattuşa, korunaklı bir yer olduğu için orayı almaya cesaret edemezler. Bu nedenle Kuşşara'ya yerleşirler. Hititlerin özellikle at yetiştiriciliği ve at arabası konusundaki hünerleri Hattililerin ilgisini çeker. Gerek at yetiştiriciliğini öğrenmek gerekse at arabası yapımı gibi Hititlerden bir şeyler öğrenmek için Hattililer çevre illerden Hititlerle dostluk kurmaya başlarlar. Hattililer, Hititlerden rahatsız değildir. Asur Krallığı, Hurrilerin sınırdaşı olup ticaret konusunda ön plandadır. Ancak Asurlu tüccarlar Hatti ülkesinde sadece mal ticareti yapmakla kalmayıp borç para vererek faiziyle geri aldıkları için birçok kişi bu durumdan rahatsızdır. Asurlular birçok yeri bu şekilde satın alarak ülkelerini geliştirmiştir. Hitit Kralı Pithana ise Asurluların Kuşşara'ya girmelerine izin verir ancak sadece ticaret yapabileceklerini borç para veremeyecekleri emrini verir. Bu durum Hattilere bağlı diğer şehirler tarafından da duyulur ve Hititlere karşı bir sempati uyanır. Bu nedenle Hititlerin bir süre sonra Hatti kendi Neşa'yı alması uzun sürmez. Pithana yaşlandığında yerine

gelenek gereği oğlu Anitta'yı kral olarak hazırlar. Öldüğünde de onun yerine Anitta geçer. Hititler göçe başlamadan önce kendilerine ait Tanrı'ya inanmalarına karşın göç ederken geçtikleri bölgelerdeki ülkelerin Tanrılarını da alarak çok Tanrılı bir dine inanırlar. Onlar için Fırtına Tanrısı Teşup ve İklim Tanrısı çok önemlidir. Tarım ve hayvancılıkla hayatlarını sürdüren Hititler bereket için bu Tanrılara adaklar adar ve kurban keserler. Hititlerin ticari hayatta Asurlulara karşı tavrı, Hititlerin borçlanmasını engellemesi ve ticaretin mal ticareti ile sınırlı kalması Anadolu'daki, diğer devlet ve milletler tarafından ilgi ile karşılanır. Hititler, kralın koyduğu kanunlara sıkı sıkıya bağlı, onun önderliğinde hareket ederler. Aynı zamanda kralın danışma meclisi olarak ülke insanlarının yaşlılarından oluşturdukları danışma heyeti de halkın yönetime olan güvenini sağlar. Roman Hititlerin ilk kralı, Pithana'nın koyduğu yasalar çerçevesinde şekillenir. Bu disiplinli ve uyumlu hal onların kısa sürede Anadolu'ya hâkim olmalarının temel sebepleri arasındadır. Romanda yazar-anlatıcı bakış açısı kullanılır. Roman kurgusunun zamandizimsel olarak gerçekleşmesi ve yaklaşık 200 yıllık bir zaman dilimini konu alması bakımından olay zincirinde geri dönüş tekniği kullanılmaz. Ancak tarihî kişilik olarak bazı karakterlerin döneminde yaşananlar ve konulan kurallardan açısından ilişkilendirilir. Romanın daha başında Hititlerle ilgili at yetiştiriciliğinin ve at arabası yapımındaki ustalığının üzerinde durulması Hitit tarihinde kazanılan savaşların önemli bir nedeni olması yönüyle asıl olayla bağlıdır.

Anitta'nın Laneti on dört bölümden oluşur. Her bölümde kendi içerisinde alt bölümlere ayrılmıştır. Anitta'nın Kehaneti on, Labarna dört, Hattuşilinin Vasiyeti beş, Telipuni Fermanı on bir, Krallar Kralı Şuppiluliuma'nın Hazin Öyküsü kırk, Büyük Kral Murşili Anlatıyor, Üç Tablet, Kadeş Savaşı'nı Kim Kazandı, Kadeş Barışı on sekiz, Sonsuz Başkent Hattuşa on yedi, Hattuşa'nın sonu on bir, Antta'nın Laneti Tutuyor dört, Hititlerin Sonu tek bölümden oluşur.

Roman Pithana Döneminde ve onun başkanlığında yapılan göçün anlatılması ve Hititlerin Hattuşa'nın yakınında Kuşşara'ya gelmesi ve burada yerleşik kültüre gelişlerinin anlatımı ile başlar. Romanda İlahi Bakış Açısı kullanılır. Yazar-anlatıcı romanda varlığı hissedilen ve olayları tabletler üzerinden takip ederek karakterlerin hem fizikî hem de ruh dünyaları ile ilgili bilgiler verir. İlk Kral Pithana, büyük bir göçü yöneterek halkı için yerleşecek bir alan bulmak için büyük bir yolculuğu göze alır. Hattuşa'ya yerleşemeseler de bir gün Hattuşa'ya yerleşme hayali ile yakın bir bölgeye yerleşirler.

İlk Kral Pithana'nın ölümü sonrası yerine geçen oğlu Anitta, babasından daha hırslıdır. Hattuşa'yı ele geçirmek ve halkını oraya yerleştirmek en büyük arzusudur. Babasının ölümünü daha önce âdet olmadığı üzere saray habercisine babasının öldüğünü bağıra bağıra herkese duyurması için emir vermesi Anitta'nın Krallığı ne kadar istediğinin ve bu isteğin babasının ölüm acısının önüne geçtiğinin de bir göstergesidir. Anitta, babasından farklı olarak uzlaşmacı bir yapıya sahip değildir. O kavgacı ve otoriter bir görünüm çizer. Pithana, Hattuşa'yı almayı çok istese de buna cesaret edememiş çevredeki birkaç ili barış yoluyla topraklarına katar ancak oralara yerleşmek yerine kendine bağlı bir kişiyi görevlendirerek başkente geri döner. Anitta'nın taç giyme töreninde Fırtına Tanrısı Teşup'un elinden taç giyerken resminin taş ustaları tarafından taşlara kazınması Anitta'nın kalıcılık ve sonsuzluk isteğinin ve güç göstergesinin de bir ifadesidir. Anitta, Hititlerin tarihini değiştirmeye azimli bir kral olarak tanımlanır. Anitta, Anadolu'nun tarihî kaderinde olan bölünme ve parçalanmaların ilk örneklerini de yaşar. Babası Pithana'nın topraklarına kattığı Neşa, Ullama, Harkimaş, Zalpuvaş ve Şalatıvasa kralları, Kral Pithana'nın ölümünden sonra haraç vermeyi keserler ve adeta kendi bağımsızlıklarını ilan ederler. Anitta buraları öncelikle kendine tekrar bağlayarak buralardan da Hattuşa'yı alabilmek için güç toplar. Anadolu'da daha sonraki yüzyıllarda özellikle Fatih Döneminde de İstanbul'un fethinden önce Anadolu'da birlikteliğin sağlanması benzer bir stratejiyi göstermektedir. Pithana'nın en büyük şansı Asurluların ticaret yapmak için geldikleri bu illerde insanları aşırı borçlandırması ve topraklarını ellerinden almasıdır. Bu zulümden kurtulup Hitit kontrolüne gelmek

onlar için de tercih edilecek bir durumdur. Bu nedenle de buralara yapılan seferlerde Anitta ciddi bir direnişle karşılaşmaz. Romanın bu bölümleri ilahi bakış açısı ile yazar anlatıcı tarafından anlatılır. Ancak Anitta'nın yaptığı konuşmalar doğrudan alınarak çoklu bir bakış açısı elde edilir. Anitta'nın askerlerine yaptığı konuşma yazar-anlatıcının bir dinleyici olarak aktardığı doğrudan ifadelerdir: "Askerlerim. Hattuşa'nın bütün zenginlikleri bizimdir. Kenti ele geçirdikten sonra yağma serbest olacaktır. Benim hakkımı, Kuşşara'nın hakkını ayıracağım ve gerisi sizlerin olacak, Komutanlarımızdan emir almadan yerinizi terk etmeyeceksiniz. Kuşatmamız tamamlandıktan sonra saldırı emrini ben vereceğim. Kimseyi gereksiz yere öldürmeyin. Sağ kalsınlar ki esir alalım. Kuşşara'nın köleye gereksinimi var." (Eğilmez, 2023) bu kurallar aynı zamanda Hititlerin bundan sonraki savaşları içinde ganimet paylaşımında takip edilecek yolu göstermesi bakımından önemlidir. Hattuşa önce kuşatma altına alınır. Kaleye kimsenin girmesine izin verilmez. On beş gün sonra kalede insanların açlıktan kırılmaya başladığı öğrenilince Anitta harekete geçer ve Hattuşa'ya saldırır. Eserde özellikle Hititlerin inançlarının, kaderleri üzerinde etkisi olduğu da değişik şekillerde dile getirilir. Hattuşa kuşatmasında savaşın devam ettiği günlerde akşamüstü büyük bir fırtına kopması, Fırtına Tanrısı Teşup'un yardımı olarak görülür. Hattuşa'yı ele geçiren Anitta ve askerleri hayal kırıklığına uğrarlar. Kentte yağmalanacak bir şey yoktur. Hatta kralın evi bile boştur. Pithana'nın ömrü boyunca burayı alma hayalini kurması ancak ele geçen Hattuşa'da yağmalanacak bir şeyin olmaması askerlerde de hayal kırıklığı meydana getirir. Asurlular borç karşılığında Hattilerin elindeki tüm malzemelerini almışlardır. Bunun üzerine Anitta, bu duruma çok kızarak herkesin Hattuşa'ya yerleşme emri vereceğini beklerken o bu değersiz yerin hemen yakılması için emir verir. Yerlere yabancı otların dikilmesi emrini veren Anitta, kişilik olarak inatçı bir yapı ile betimlenir. Hattuşa çok iyi bir yerleşim yeri olmasına rağmen istediği ganimeti elde edemeyen Anitta için Hattuşa'nın bir önemi de yoktur. Yazar anlatıcı, ilahi bakış açısıyla Hitit ordusunun Kuşşara'ya geri dönüşünü de dramatize ederek anlatır. "Dönüş yolu çok daha hızlı tamamlandı. Çünkü bilinmeyene değil, bilinene yapılıyordu. Yine küçük ve sakin Kuşşara'ya dönüyorlardı" (Eğilmez, 2023) Anitta kendilerini büyük bir zafer sevinciyle karşılayan halka eli ile iterek saraya çekilir.

Hattuşa'nın ele geçmesinden sonra Anitta üç gün saraydan dışarıya çıkmaz ve kimse ile konuşmaz. O kadar kızgındır ki üçüncü gün tapınağa giderek tabletlerde geçen şu ifadelerle dua eder: "Hattuşa kenti açlıktan kırılınca, Tanrım Şiu, Taht Tanrıçası Halmuşuit'e teslim etti. Ve ben Hattuşa'yı fırtınalı bir gecede aldım, ne var ki burada elime geçen bir şey olmadı. Kenti yaktıktan sonra yabancı otlar ektirdim. Benden sonra kral olacaklardan her kim, Hattuşa'yı yeniden canlandırırorsa göklerin Fırtına Tanrısı onun belasını versin." (Eğilmez, 2023). Bu lanet romandaki merak unsurunu uyandıran ve bu lanetin tutup tutmayacağı konusunda okuru meraka ve takibe zorlayan bir unsur olarak değer taşımaktadır. Anitta'nın babası Pithana'nın tek isteği olan Hattuşa'yı ele geçirmesi ancak buna rağmen ganimet elde edememesi burayı imar ederek tekrar güçlendirmesi mümkün iken bunu yapmaması Anitta'nın ruh hâlinin de bir göstergesidir. Hititlere bu saldırının tek amacı vardır. O da orayı şahlandırıp yeni dünyayı orada kurabilmelerine rağmen Anitta bunu görememiş ve halkı açlığa yeniden sürüklemiştir. Kral olarak kendi adından bahsettirmesi ve sonsuzluk düşüncesi olarak tabletlere ustalar tarafından çizilen resimlerin yanına bu mektubu da koyar. Anitta sonsuzluğu hayal eden adı konulmamış bir Tanrı olma isteği ile romanda yer alır.

Anitta ölünce yerine Tuthaliya geçer. Tuthaliya, Hattuşa'yı yeniden inşa etmeye başlar. Ondan sonra tahta geçen Pusarruma da bu inşa işini devam ettirir. Pusarruma'ya kadar yönetimde kralın sözü son söz iken bu dönemden sonra akıllardan oluşan Panku meclisinin kararları da daha etkili olmaya başlar. Ancak Hititlerin gerçek anlamda devlet olması Labarna döneminde gerçekleşir. Kadına verilen önem bu döneme ait kanun tabletlerinden de anlaşılmaktadır. Kararlarda Labarna ve eşi Tavananna'nın

mühürleri birlikte basılmaktadır. Hititlerin Hattuşa'ya taşınmaları da Labarna döneminde olur. Çevre krallıklara düzenlediği savaşlarda başarılı olarak Hitit topraklarını ve ordusunu genişletir ve güçlendirir. Savaş arabalarının da geliştirilmesi Hititlerin zamanın önemli imparatorluklarından biri olmasını sağlar. Labarna döneminde kilden yapılan su boruları ile Hattuşa'nın su ihtiyacının karşılanması gibi medeniyete ait ilk buluşlar da gerçekleştirilir. Yine taş bloklara tahta kapı kaidesinin girmesi ve döndürülerek açılıp kapanması da bu dönemin buluşlarından. Bu yenilikler Hitit ülkesini diğer ülkelerden ileri götürür. Altı çubuklu iki tekerlekli hafif savaş arabası da bu dönemin buluşlarından biridir. Bu buluşlar tabletlere dayalı olarak romanda ilahi bakış açısı ile anlatılır ve bir taraftan da olaylar kurgu içerisinde kronolojik olarak anlatılırken kişiler arasındaki diyaloglar da olayın bütünlüğünü bozmayacak bir olay örgüsü içerisinde aktarılır. Labarna dönemindeki bu gelişmeler, devletin güçlü bir hale gelmesi ve girdiği tüm savaşlarda başarılı olması romanda Labarna'nın olağanüstü biri olarak anlatıldığı görülmektedir. Yazar anlatıcı Labarna'yı anlatırken "Labarna'nın ününe ün katıyordu bu arabalı askerler. Savaş zamanında sivri şapkasını giyip arabasına binip de ordusunun başına geçtiğinde, Labarna'nın tanrılardan hiç farkı kalmıyordu" ifadeleri yazar anlatıcının hayranlığını bir ifadesidir. Labarna'nın ölümünden sonra tahta Labarna Hattuşili geçer. Asıl adı başka olmasına rağmen Labarna'nın oğlu Hattuşalı olduğunu vurgulamak ve de babasının ününü devam ettirmek için Labarna Hattuşili ismini aldığı da yazar anlatıcının kurgusal ifadeleridir. Labarna Hattuşili de babasının başarılarını devam ettirir. Ülke daha da müreffeh bir hale gelir. Özellikle Labarna'nın alamadığı, zengin ganimetlerin olduğu Halpa'nın alınması onu farklı bir konuma getirir. Ancak Hattuşili bu sefer dönüşünde hastalanır ve yatağa düşer. Ailesi de yeterince ilgilenmez. Ailesinin isteği Hattuşili'nin ölmesi onun yerine genç Labarna'nın kral olması, annesi Kraliçe Haitiyar'ın ise bir an önce ana kraliçe olarak yönetimde daha fazla söz sahibi olmasıdır. Hattuşili hasta yatağında Panku meclisi üyelerinden birini çağırarak kendisinden sonra tahta Labarna'nın geçmeyeceğini tahta çıkmak için annesi ile birlikte entrikalar çevirdiğini bu nedenle de kendisinden sonra tahta geçme hakkı olmadığını yazdırır. Tahtı ise oğlu Labarna'ya değil torunu Murşili'ye bıraktığını ilan eder. Labarna Hattuşili'nin vasiyeti de tabletlerde yer alan ve yazar anlatıcı tarafından orijinalinden alınan ifadelere sahiptir. Özellikle devlet yönetimindeki tavsiyeleri Hititlerin Anadolu hakimiyeti sağlamalarındaki ana esasların anlaşılması bakımından tarihî vesika niteliğindedir: "Bu tableti sana sık sık okusunlar. Bu deneyimi hep canlı tut. Hatti ülkesini şefkatle yönet. Birinin suç işlediğini düşünürsen Panku'nun görüş ve düşüncesini sor. Onlara danış. Sürekli sarayın içinde yaşa, ama alçakgönüllü davran. Sarayın zenginliği, altın ve gümüş kupalar, halkın bulamadığı yiyecekler seni şaşırtmasın. Yiyeceğin ekmek, içeceğin su olmalı. Şarap içmeyi ancak yaşlandığında düşün. Yaşlandığın zaman iç içebildiğin kadar şarabı" (Eğilmez, 2023).

Hattuşili'nin ölümünden sonra ise saray entrikaları başlar. Sarayın baş içki sunucusu ve Panku'nun üyesi Hantili, Kral Murşili'nin kız kardeşi Harapşili ile evlidir. Murşili kız kardeşine de eşine de iyi davranmaz. Romanda Harapşili ve Hantili arasında geçen diyaloglar da kurgunun bir parçasıdır. Bir plan yaparak Murşili'yi tahttan indirmek isterler. Her şeye rağmen Harapşili'nin ağabeyine karşı bir tuzak kurma planı içerisinde yer alması söz konusu olsa da yazar anlatıcı ilahi bakış açısı ile onun iç dünyasına da yer verir: "Çocukken Murşili ona ne kadar iyi davranırdı. Onu herkesten korur, gezdirir, gözetirdi. Bir keresinde kuyuya düşmüştü. Harapşili, oyun oynarken, Murşili beline bir ip dolayıp, kuyuya inmiş onu kurtarmıştı. Onun çocukluk kahramanıydı Murşili. Ama şimdi? Şimdi onun öldürülmesi işinde Harapşili başrollerden birindeydi. Neydi değişen? Neyi yitirmişlerdi? Her şey Hantili'yle evlendikten sonra değişmeye başlamıştı. Murşili, Hantili'yi sevmiyor, onun aşağılık bir adam olduğuna inanıyordu". (Eğilmez, 2023)

Romanda merak unsurunu oluşturan bölümlerden birisi Murşili'ye karşı kardeşi Harapşili ve Hantili'nin başarılı olup olamayacağıdır. Saray içi entrikalarda taht kavgaları ve bu kavgaların sonucunda kimin kazanacağı tarihî anlatılarda çok üzerinde durulmaz. Sonuç odaklı bir anlatıya sahip tarih kitapları ile karşılaştırıldığında Hitit tarihinde ilk defa görülen bu saray entrikalarının kurgusal olarak anlatılması okuru olayın içine çeker. Kronolojik anlatımın dışına çıkılarak bir entrikanın kurguya dâhil edilmesi bir anlamda romanda bir kırılma noktası da oluşturur.

Harapşili, kocası Hantili ve daha sonra damat Zidanta'da Murşili'nin öldürülmesi planına dahil olur. Hantili, yorgun görünen Murşili'ye içki sunarken yine Murşili'nin hakaretlerine maruz kalır. Hançeri ile Muşili'yi öldürür. Muhafızların, ordudaki üst düzey yöneticilerin satın alınmış olması herhangi bir olay çıkmasına da imkân tanımaz. Murşili'ye karşı bir darbe yapılmıştır. Ancak bu darbe Hititlerin bir iç meselesi olmaktan çıkarak daha önce ele geçirilen bölgelerdeki krallıkların ayaklanması ve Hititlerden ayrılması sonucunu da beraberinde getirir. Sarayda dönen bir entrika tarihî akışını da değiştirir. Hantili ne kadar uğraşsa da ayaklanan krallıklardan sadece bazılarını tekrar egemenliği altına alabilir. Birçok krallık ise bağımsızlıklarını ilan ederler. Balayan ile bu entrikalar ve taht kavgaları daha sonra da devam eder. Hantili'nin ölmesinden sonra yerine Pişşeni, damatları Zidanta tarafından öldürülür ve tahta Zidanta geçer. Onu da öz oğlu Ammuna öldürür. Ammuna'dan sonra Huzziya, sonra Telipinu entrikaların kurbanıdır. Bu dönemde Hititler sarayın iç karışıklıkları nedeniyle mevcudu korumakla yetinirler. Telipinu bu saray karmaşasını bitiren ve iktidar olan bir kral olarak saray entrikalarının sonunu getirir. Telipinu bu karışıklıkların yeniden olması için Tanrı Telipinu adını alır. Tabletler fermanlarını yazdırır. İktidarı da nasıl ele geçirdiği ve gücü nasıl topladığı da romanda tarihî vesikalara dayanarak aktarılır: "Tanrı Telipinu'yu küstürmek çok kötüdür. O küstüğünde Hatti ülkesini terk eder ve ardından bütün doğa ölür. Geri geldiğinde ise bütün doğa yeniden canlanırdı" (Eğilmez, 2023). Tabletlerdeki bu kanlı taht kavgaları birer cümle ile Telipinu'nun anlatımında yer alır. Ancak kurgu da bu anlatı, olaylar çerçevesinde diyalog ve iç diyaloglarla desteklenerek kurgu oluşturulur. Telipinu'ya ait arkeolojik kazılarda elde edilen tabletlere göre Telipinu, Hitit yasalarını yenileyen ve bir düzen getiren bir kral olarak bilinmektedir.

Telipinu'nun ölümünden sonra tahta Şuppiluliuma geçer. Hititlerin yükselme devri de Şuppiluliuma ile gerçekleşir. Şuppiluliuma zamanında Mısır'la o güne kadar devam eden barış ortamı Mısır kralının hasta olması ile birlikte bozulur. Şuppiluliuma onun yerine güçlü bir Firavun'un geçmesinden rahatsızlık duyar. Kendisini dine vermiş ve yaşlı, güçsüz bir Mısır Firavunu barışın devam etmesi konusunda bir avantajdır. Onun ölmesi ise yerine geçen Firavun'un bilinmemesi nedeniyle potansiyel bir tehlikeyi de beraberinde getirir. Romanın bu kısmında da tabletlerden ve tarihî vesikalardan ayrılarak Şuppiluliuma'nın düşüncelerine yer verilmesi yine romanda bir merak unsuru oluşturmaktadır. Tarihî akışı içerisinde kişilerin iç dünyaları ve düşüncelerine de yer verilmesi salt bilgi akışının önüne geçerek okur için düşünme ve bir çekicilik alanı tanımaktadır. Mısırdaki gelenekler gereği de taht kavgaları Akhenaton'un ölmesi ile birlikte alevlenir. Çeşitli entrikalardan sonra Tutenkaton on yaşında tahta geçer. Bu durumda da Mısır baş vezir tarafından yönetilir hale gelir. Baş vezir plan yaparak Tutenkaton'u öldürerek onunla evlendirilen üvey kız kardeşi Ankesenammon ile evlenerek Firavun olacaktır. Ondan sonra da yerine birlikte plan yaptıkları Horemheb geçecektir. Gece Tutenkaton'un odasına girerek başına vuran baş vezir, onun görmesini ve konuşmasını engelleyecek bir zarar verir.

Şuppiluliuma tahtta iken Hititler daha da güçlenir. Daha önce kaybedilen ve bağımsızlıklarını ilan eden ülkeler geri alınır. Mısır'daki karışıklıklar da Şuppiluliuma'ya anlatılır. Bunun savaşmak için uygun bir zamanı olduğu da düşünülür. Tutenkaton'un ölümü ile birlikte eşi Ankesenammon, Şuppiluliuma'ya bir mektup göndererek kendisinden bir oğlunu kendisi ile evlenmek üzere Mısır'a

göndermesini ister. Böylece bir Hitit, Mısır'da Firavun olacaktır. Yapılan istişarelerden sonra Şuppiluliuma, küçük oğlu Zannanza'yı göndermeye karar verir. Burada Şuppiluliuma'nın stratejik düşüncesi ve Panku heyetine verdiği önem üzerinde durulurken olay anlatımı yine kurgu içerisinde çeşitlendirilir. Mısır'ın Hititli bir prens ile yönetilmeye başlanması Firavunun Hititli olması tarihî bir olay olarak da önemlidir.

Zannanza'nın Firavun olmak üzere Mısır'a gitme fikri Ana Kraliçe Duduhepa ve Kraliçe Henti arasındaki tartışma da bakış açısı farklılığı ortaya konarak olay kurgusuna hareketlilik getirir. Duduhepa, Zannanza'nın Mısır Firavun'u olduğunda Hitilerin dünyanın en güçlü devleti olacağını düşünürken Kraliçe Henti Mısır'ın hazinelerinin peşindedir. Bu da kral Şuppiluliuma'nın hoşuna gitmez. İki kadın arasındaki çekişmeler kralın canını sıkır.

Zannanza Mısır kraliçesi ile evlenmek üzere askerlerle yola çıkar. Ancak Mısır tahtının veziri bu evliliğe karşı olduğu için Zannanza'ya ve askerleri ülke sınırlarına girdiği andan itibaren onları takip ettirir ve yaptığı bir baskınla hepsini öldürtür. Bu haber karşısında Şuppiluliuma'nın duygu ve düşüncelerinin hissettikleri romanda yazar anlatıcı tarafından dillendirilir: "Tanrılara isyan etti. Bu tuzağa bile bile düştüğü için kendisini suçluyordu. Fırtına Tanrısı Teşup, Güneş Tanrıçası Hepat, Şarruma ve diğerleri ben size ne kötülük yaptım da bunu bana layık gördünüz? diye seslendi durdu sürekli. Yeminler etti günlerce. Bu ahlaksız tuzağın hesabını soracağım. Bütün tanrılara yemin olsun soracağım. Bunun intikamını ben alamazsam, oğullarımdan birisi mutlaka alacaktır" (Eğilmez 2023) Bu sırada Mısır kraliçesi istemese de vezir Ankesemon ile evlenmek zorunda kalır. Ay'ın eşi ise bu evliliğe karşıdır. Kraliçeliğin kendisine ait olması gerektiğini düşünmektedir. Horemheb ile konuşan Tiy, Ankesemonu'ü öldürme planı yapar. Mekân değişse de saray içi entrikalar birbirine benzemektedir. Ankesemon'un Şuppiluliuma'ya yazdığı mektubu ortaya çıkartarak onun cezalandırılmasını sağlarlar. Hapiste Ankesemon zehir içerek intihar eder. Bu ölüm Firavun ailesinin soyunu da sona erdirir. Tiy, baş kraliçe olur. Ay'ın ölümünden sonra da tahta Horemheb geçer.

Şuppiluliuma, Zannanza'nın tuzağa düşürülerek öldürülmesini hazmedemez. Mısır'la savaş etme kararı alır. Hitit orduları Şam'a kadar ilerlerken daha önceki savaşlardan farklı olarak düşmanlara karşı acımasızca davranır ve geçtikleri yerleri yakıp yıkarlar. Mısır'ın sınırda sığınak yaptığını ve onları yenmenin kolay olmadığı fikrini kabul eden Şuppiluliuma, elde ettiği ganimetlerle birlikte içindeki kin, nefret ve intikam duygularını dizginleyerek geri dönmeyi kabul eder. Şuppiluliuma, bu acıya dayanamayarak ölür. Yerine ise büyük oğlu Arnavanda tahta geçer. Arnavanda'nın hasta olması yönetimde bir boşluk meydana getirir. Şuppiluliuma'dan sonra Hitit ülkesi zayıflamaya başlar. Çevreden yapılan saldırılar da önü alınamaz bir hale gelir. Arnavanda hastalığa daha fazla dayanamayarak ölür. Onun yerine tahta Murşili geçer.

Romanda Murşili ile ilgili kısım arkeolojik kazılardan elde edilen tabletler esas alınarak anlatılır. Bu bölüm üç tableten oluşur. Tabletlerde Arnavanda'nın tanrılara yalvarışı ve Hitit ülkesin düşmanlardan kurtarma duaları vardır. Veba hastalığı nedeniyle ölenlerin sayısında da hayli artış olur. Arnavanda da vebadan ölmekten korkmaktadır. Onun ölümünden sonra tahta Mutavalli çıkar. Mutavalli'ye gelene kadar bütün Hitit krallarının tek isteği Mısır'dan Zannanza'ya kurulan tuzağın öcünü almaktır. Mutavalli'nin de bu duygu ve düşüncelerle yetişmesi Kadeş Savaşı'nın sebeplerinden biridir. Mısır sınırındaki küçük krallıklar Hititler ve Mısırlılar arasında sürekli el değiştirmektedir.

Mutavalli, Mısır Firavun'unun Kadeş'i ele geçirme düşüncesinde olduğunu öğrenir ve hemen savaş hazırlığına başlar. Kadeş Kalesi güçlü ve alınması zor bir kaledir. Ancak yardıma gidilmezse ayakta uzun süre kalabilmesi de mümkün değildir. Kadeş'e hareket eden Mısır ordusuna karşı Mutavalli de plan yaparak Kadeş'i Firavun ve askerlerine verme niyetinde değildir. Mutavalli'nin

yaptığı plan ile Mısır ordusu baskına uğrar ve ağır bir yenilgi alır. Baskına uğrayan üç bölüme ayrılan tümende kurtulan askerler kaçarlar ve arkada yeniden toplanırlar. Ancak Hitit askerlerinin ganimet peşine düşmesi ve dağınık bir görüntü vermeleri Mısır ordusunu tekrar ayağa kaldırır. Mısır birlikleri birden baskın saldırı düzenleyerek ganimet toplayan Hitit askerlerini öldürürler. Tekrar toparlanan Hitit askerleri savaşsalar da iki taraf da çok büyük zayıat vermiştir. Muvatalli Urhiteşup ve Hattuşili ile istişare ederek ne yapmaları gerektiği konusunda fikir alışverişinde bulunur. Urhiteşup toparlanıp Mısır ordusunu takip ederek Mısır'ı ele geçirme düşüncesindedir. Hattuşili ve Muvatalli bu görüşte değildir. Mısır ordusunun kendi topraklarında yeni askerler toplamasının içten bile olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle savaşmaktan ve Mısır ordusunu takip etmekten vazgeçtiler. Savaşın kazananı olmamıştır. Yazar anlatıcı tabletlerde geçmeyen bu ayrıntıları ise tarihî olayın akış seyrine göre kurgular.

Muvatalli'nin ölümünden sonra Urhiteşup tahta geçer. Onun niyeti Mısır'ı ele geçirmektir. Ancak Panku üyeleri onunla aynı fikirde olmadıkları gibi ona karşı da kin ve nefret beslerler. Amca oğlu Hattuşili ise krallık merkezinden ayrılmış kaldığı yerde siyasi olarak güçlenmiştir. Urhiteşup ve Hattuşili arasında taht kavgası başlar. Gece yarısı baskınından daha önceden bu baskını öğrenen Urhiteşup Hattuşa'dan kaçar. Tahta geçen Hattuşili, Mısır ile olan gerginliğin farkındadır. Sınır bölgelerinde yine sürekli bir el değiştirme söz konusudur. Mısırlılar da yaklaşan Asur tehlikesinden rahatsızdılar. Bu nedenle en doğrusu Hititler ile anlaşarak Asurluların kendilerine zarar vermesini önlemektir.

Hattuşili'nin ölümünden sonra tahta Tuthaliya geçer. Kadeş Savaşı'ndan sonra Hititler Hattuşa'yı korumak için çevresine sağlam surlar örürler. Aynı zamanda kral binasını da yukarı Hattuşa'ya yaparlar. Neşe Kralı Anitta'nın lanetine rağmen Labarna ve I. Hattuşili Hattuşa'nın Hitit başkenti olması için yoğun çaba gösterirler ve bütün mesailerini bu işe harcarlar.

Tahta geçen Tuthaliya döneminde Hattuşa'nın çevresi sağlam surlarla çevrilmesine karşılık kentte büyük bir kıtlık başlar. Bu kıtlıktan kurtulabilmek için Mısır Kralına kendilerine tahıl göndermesi için bir elçi gönderir. Mısır kralı Asur tehlikesine karşı Hititlerle iyi geçinebilmek için gemilerle tahıl yardımında bulunur. Tuthaliya'nın ölümünden sonra tahta geçen Arnuvanda kardeşi tarafından öldürülür. Oğlu olmadığı için tahta kardeşi Şuppiluliuma geçer.

Deniz kavimleri saldırıları ile Hititlere büyük zararlar veriyor ve hayatta kalma şansı tanımıyorlardır. Asurlulara karşı koymanın mümkün olmadığını anlayan kral Şuppiluliuma çareyi Hattuşa'yı terk etmekte görür. Tek çare Asurluların saldırılarından kaçmak için güneye, güneydoğuya kaçmaktır. Panku'da karar alınır. Hattuşa yakılıp yıkılacak ve düşman eline şehrin sağlam geçmemesi sağlanacaktır.

Anitta'nın "...Benden sonra kral olacaklardan her kim Hattuşa'yı yeniden canlandıracak olursa göklerin fırtına tanrısı onun belasını versin." Laneti tutmuştu. Anitta'nın laneti Hititlerin peşini hiç bırakmaz. Önce taht kavgaları daha sonra deniz kavimlerinin saldırıları karşısında Hititler sahip oldukları Hattuşa'dan ayrılmak zorunda kalırlar. Anitta, Hattuşa'yı Hattilerden aldıktan sonra yakıp yıkar. Şuppiluliuma da Hattuşa'dan kaçarken kenti yakıp yıkarak harabeye çevirir. I. Şuppiluliuma Hititlerin başkenti Hattuşa'yı imar etmiş en parlak dönemini yaşatmıştır. Ancak II. Şuppiluliuma kenti yakıp yıkarak kullanılmaz hale getirir. Deniz kavimleri Hattuşa'yı ve Anadolu'daki birçok yeri ele geçirirler. Hititler bir süre Asurluların egemenliği altında yaşasalar da tekrar toplanıp bir araya gelecekleri ne bir kralları vardır ne de toplanacak kadar kalabalıktırlar. Böylece tarihte 400 yıl güçlü bir imparatorluk kuran Hititlerin sonu gelir.

Romanda karakterler tarihî kişilikler olup yapılan arkeolojik kazılardan elde edilen tabletlerde geçen isimler kullanılır. Tarihî gerçeklerle uyuşan romanda kesin olarak bilgi ve belge edinilemeyen durumlarla ilgili yazar-anlatıcı ortaya atılan farklı görüşlerden yararlanarak olay kurgusuna uygun olanı tercih eder. Zaman ve mekân da tarihî bulgulara ve anlatılara uygun olarak seçilir. Romanın ilgi çekici olması ve merak uyandırması yazarın kurgusu ile yakından ilgilidir. Tarihî olarak siyasi ve sosyal ilişkiler bilgi ve belgelere dayandırılarak anlatılırken romanda kişiler arasındaki konuşmalar, diyaloglar, kişilerin iç dünyaları ve saray entrikaları ve en önemlisi Anitta'nın lanetinin nasıl gerçekleştiği romanın temel izleğini oluşturur. Anitta'nın Hattilerden aldığı Hattuşa'nın tekrar Hititlerin başkenti yapılması ile birlikte aile içi kavgalar, kardeşlerin ve kralların katledilmesi çevrilen entrikalar Anitta'nın lanetinin romandaki temel göstergeleridir. Bir efsane olarak alınsa da Hitit tarihî Anitta'nın tablette yer alan lanetinin gerçekleşmesi ile açıklanarak kurgu daha somut verilere dayandırılır. Kişi ve karakter tahlilleri üzerinde fazla durulmasa da yönetici olarak vasıfları ve Panku üyeleri ile olan ilişkileri bu konuda karakterlerin anlaşılmasına yardımcı olur. Romandaki en büyük merak duygusu Anitta'nın Laneti'nin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği sorusu, roman sonunda cevabını bulur. Zaman ve mekân tarihî gerçeklerle uyuşmaktadır. Mekân değişikliğinin temelinde Hititlerin güçlü olduğu dönemlerde ganimet elde etmek nedeniyle ülkenin genişletilmesi ile anlatılsa da mekân üzerinde asıl belirleyici unsur kıtlık olmasıdır. Kıtlıktan kaçan Hititlerin Anadolu'ya gelmesi ve yine kıtlık nedeniyle Anadolu'yu terk etmeleri mekânın belirlenmesinde asıl etkidir. Hitit tarihî, tarihî vesikalar ışığında okunduğunda olayların akışı sürükleyici olmasa da Mahfi Eğilmez'in bu tarihî verileri bir kurgu içerisinde eriterek kendi üslubu ve ilahi bakış açısını kullanarak vermesi romanın başarılı yönlerinden biridir. Romanda herhangi bir boşluk bırakılmazken kurgu vaka zincirleri de kronolojik olarak gerçekleşir. Yazar anlatıcının Hitit tarihi konusundaki yadsınamaz bilgisi roman kurgusu içerisinde merak duygusunun uyandırılması ve sonunun merak edilmesi bakımından da önemlidir.

Hattuşa'dan Kaçış

Mahfi Eğilmez'in Hitit tarihi konusunda yazdığı ikinci eseri *Hattuşa'dan Kaçış*'tir. Bu kitap *Anitta'nın Laneti* adlı eserden farklı olarak üst kurmaca tekniği ile yazılmıştır. Hattuşa kalıntılarını gün yüzüne çıkarmak isteyen Hititoloji öğrenci ve hocalarının kazı çalışmasına başladığı yaz günü geçen romanda kişiler günümüz dünyasından seçilerek, yazar anlatıcı bakış açısından karakterlerin bakış açısı ile olaylar anlatılmaktadır. Eski kalıntıların ne anlama geldiği açıklanırken diğer taraftan günümüz dünyasına ait kişiler ve aralarında geçenler de romandaki kadar önemlidir. Eserde Hitit tarihi ile ilgili olaylar anlatılırken diğer yandan günümüz dünyasına ait kişiler arasında geçenler ayrı bir olay akışı içerisinde ilerler. Kurgu içerisinde kurgu dairesel bir yapı oluşturur.

Suna ve Mehmet üniversitede Hititoloji bölümünde öğretim üyesi olan ve hayatlarını bu işe adayan kimselerdir. O yaz da Hattuşa bölgesine giderek kazı yapmaya devam edeceklerdir. Onlar için yeni çalışmalarda elde edilen her şeyin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Bu çalışmaya başarılı öğrencilerini de götürerek hem onları mesleğe hazırlarlar hem de kazının profesyonelce yapılmasını sağlarlar.

Romanda bir kuşak farklılığına değinilir. Hayatını kazılarda geçiren karı koca öğrencilerin değişen müzik anlayışlarına ve yaşam şartlarına da tanık olurlar. Mehmet hocanın CD çalara koyduğu Madonna şarkısı öğrencileri Özgür'ün tarafından hoşuna gitmez ve CD'yi değiştirmesini ister. Yeni müzik ise Mehmet Hoca ve Suna'nın tercih etmediği yeni nesil şarkılardandır.

Özlem birinci sınıf öğrencisi olup istemeyerek Hititoloji bölümünü kazanmış bir öğrencidir. İsteddiği bölümler olmadığı için bu bölüme en azından üniversite mezunu olmak için girer. Metin Kosan'ın Hitit tarihine yazdığı kitapları okumaya başlayan Özlem için bu iyi bir başlangıçtır. Metin

Kosan'ın kitabı bilinmeyen bir dünyanın kapılarını aralamaktadır. Daha önce kitap okumayan/okuyamayan Özlem için psikiyatri desteği bile aldırılmış ancak sorun giderilememiştir. Ancak bu kitabı eline aldıktan sonra bırakamamış iki günde bitirmiştir. Metin Kosan'ın kitabı onun için yeni bir dünyanın kapısını açar ve ilgisini çeker. Anne ve babasının yaz tatili programlarını da bozarak Suna hocasının ricasını kırmayarak o da kazıya katılır.

Eğilmez, bu romanda önce başlıklar hâlinde kahramanların hayat hikâyelerini anlatır. İkinci kahraman İsmail'dir. O da farklı hayaller kurduğu halde Arkeoloji bölümünü kazanır. Etrafındaki insanların özellikle babasına oğlun define avcısı mı? Mezar kazıcısı mı olacak? tarzındaki küçümsemelerine aldırılmaz, cevap bile vermez. Onu da hocası Ahmet Bey, Şapinova'da yapılacak kazıya katılmasını teklif ettiğinde çok mutlu olur. Okuduğu kitaplarda Hitit tarihine karşı ayrı bir ilgisi vardır. Özellikle gidip gelme, kalma ve yemek içme masraflarını karşılanacağı için bu kazıya gitmeye daha bir istek duyar.

Üçüncü kişi ise Özgür'dür. Onun sınav başarısı daha iyi olması nedeniyle kız arkadaşının olduğu okulda bir bölüme yerleşir. Tam olarak onunla ilgisi olmasa da tercihi kız arkadaşının da kazandığı okulda bir bölüm okumaktır. O da Özlem gibi Metin Kosan'ın kitapları ile birlikte Hitit tarihine merak duyar. Kız arkadaşı Ayşe onun bu konuya olan ilgisinden memnundur. Ancak zamanla bir davranış değişikliği de olmaya başlar. Önce hafiften sakallarını uzatan Özgür, Hitit tarihine ayrı bir ilgi ile yaklaşır. Almancasını da geliştirip makaleler okuyarak kendisini geliştiren Özgür araştırma görevlilerinin bile henüz okumadığı kitapları okuyan bu konuda derin bir bilgi sahibi olmaya çalışan biridir. Hititlerin yazdığı tabletlerdeki Hitit çivi yazısını da okuyabilen tek öğrencidir. Suna Hanım onu da kazı ekibine dâhil eder.

Diğer karakter ise Esin'dir o da farklı bölüm hayalleri kurarken kendisini bu bölümde bulur. Onun becerisi ise kazılarda ele geçirilen çanak, çömlek gibi eşyaları ustalıklı bir araya getirerek onların gün yüzüne çıkartılmasını sağlayan bir atölye işçisi gibi bir donanım ve yeteneğe sahip olmasıdır.

Meral doktora öğrencisidir. O da Hitit tarihi konusunda Suna Hanımın asistanlığını yapan ve işini ilgiyle yapan birisidir. Annesi Almanya'ya giden Mert'le evlenmesini ve orada yaşamasını öğütlerken babası bu konuda kızını serbest bırakır. Piyamaradu konusunda çalışmış ve bunu babasına defalarca anlatmıştır. Babası da konuya çok uzak değildir. Piyamaradu hakkında babasının verdiği makale babasının da bu işe uzak olmadığını ve onu desteklediğini göstermektedir. Hazırlıklarını yaparak o da kazı bölgesine doğru yola çıkar.

Selim, Arkeoloji bölümü mezunu olup yüksek lisans tezini bitirmek üzeredir. O da çalıştığı tez konusunda kendisine yardımcı olabileceğini düşündüğü için Suna Hanım'ın kazı çalışmasına katılmayı kabul eder.

Ayla, Suna Hanım'ın sekreteridir. Kazı çalışmalarına katılmaz.

Hatice Hanım, Hitit kazılarının yapıldığı Çorum Ortaköy'de kazıya gelen ekiplerin yemeklerini yapan ve oda temizliklerine bakan sempatik bir kişidir. Yaptığı yemeklerle yemek seçen Özgür'ü bile yemediği yemeklere alıştırmış bir bakıma kazı çalışmalarında yemek vaktinin ipe çekilmesini sağlayan bir köylü kadındır.

Romanda kediler de ayrı bir yer tutar. Onlar da isimlerini tarihten almış Pudu ile Aşmunikal isimli hayvanlardır. Pudu, "Hititlerin en önemli kadın figürü olan Puduhepa'nın kısaltılmış haliydi. Puduhepa Kadeş Antlaşmasını yaşan II. Hattuşili'nin karısıydı... Aşmunikal de bir Hitit kraliçesinin adıydı. III. Hattuşili'nin oğlu Arwanda ile birlikte tahta geçmiş olan kız kardeşinin adı." (Eğilmez, 2023) Kazı alanında bir değer hayvan ise Çoban ismini taşıyan köpektir. Yazar anlatıcı tarihî kişiliklerin

karakter özellikleri ile hayvanların davranış biçimlerini birleştirerek geçmişle günümüz arasında bir bağ kurarak isimlendirme yapar.

Mehmet ve Suna aynı bölümde çalışan akademisyen karı kocadır. Kazı yapmaktan bıksalar da hala ilk günkü gibi yeni bir şeyler ortaya çıkarmanın ve öğrencilere yardımcı olmanın keyfini yaşayan iki kişidir.

Yılmaz ise kazı grubunun en ilginç karakterlerinden biri olarak tanıtılır. Zengin bir ailenin çocuğu olan Yılmaz için kazıların ya da tarihî eserlerin bir anlamı yoktur. Kızlar tarafından çekici bulunan Yılmaz saç sakalı birbirine karışmış görüntü itibari ile bilim adamı görüntüsü veren biridir. Seçme yapılmasına rağmen kazıya gidecek öğrenciler arasında o da yer alır. Cipi ile o da kazı alanına gider. Kötü yollardan sonra hayatın gerçekleri ile yüzleşir. Kazı evi tarifinde kaymakamlık binasının ilerisinde olduğu söylenince kaymakamlık evi ile kazı evini hayal ederek lüks bir bina olduğunu hayal eder. Ancak kalacakları yer konteynir evdir. Kazı boyunca Özlem, Yılmaz'ı hiç bırakmaz. Onların arasındaki ilişki bir aşk ilişkisine döner. Kazıya ilk gittiğinde pişman olan Yılmaz zaman geçip Hitit tarihini Özlem'den dinledikçe konuya olan ilgisi artar. Özlem en baştan başlayarak kazının bugüne nasıl geldiğini anlatır. Kazıda elde edilen kalıntılardan, eşyalardan ve öneminden bahseden Özlem bilgisi ile Yılmaz'ın dikkatini çekmeye başarır.

Kazı alanındaki temel problemlerden birisi köylülerin kazıya karşı çıkmasıdır. Kazı alanı ve çevresinin kamulaştırılarak köylünün elinden alınması onları rahatsız etmektedir. Kazı hakkında bilgi almak ve yeni çalışmalarında kullanmak üzere televizyonda programlar yapan Metin Kosan da kazı alanındadır. Köylülerin olay çıkarmak için geldiklerini görünce gerginliği azaltmak için araya girer. Kazıların tamamlandığından buranın antik bir kent olacağını ve birçok turist buraya geleceğini, bölge insanının böyle kalkınabileceğini anlatır. Köylüler, Metin Kosan'ın bir akşam köy kahvesine gelip memleketin hali hakkında bilgi vermesi karşılığında bu isyanlarından vazgeçerler. Hatta Metin Kosan televizyoncuları da çağırarak bu insanlarla röportaj yapma sözü bile verir. Köylüler memnun bir şekilde geri gönderler.

Metin Kosan'a romanda ismi geçen ve özellikle Hititler konusunda bilgili biridir. Verdiği konferanslar da hayli dikkat çeker.

Mahfi Eğilmez'in Hitit tarihi ile ilgili ikinci eseri olan Hattuşa'dan Kaçış, on bölümden oluşur. Her bölüm kendi içerisinde ilk eserden farklı olarak alt başlıklar halinde birbirinden ayrılmıştır. Eserde Hitit Kazısı adlı İlk bölüm kişilerin tanıtımını içerir. İlk bölüm Rüşvetin Dört Bin yıllık Geçmişi adını taşır. Bu bölüm Metin Kosan'ın Hititleri anlattığı bir bölümdür. Burada rüşvet ve verginin o dönemde nasıl alındığını açıklanır. Ticaretleri ile ünlü Asurluların mallarını satmak için geçtikleri ülkelerin krallarına geçiş vergisi öderler. Asurluların rüşvet ödemesi, vergiden kaçınması ve yüksek faize dayalı bir tefecilik düzeninin kurulmasına yol açar. Romanda Buzazu karakteri bu rüşvet ve vergi kaçırma olaylarından, kralların alacaklarını silmesinden sürekli zarar eder. Bu seferi son kez yapacak ve alacaklarını aldıktan sonra ticareti bırakacaktır. Vergi ödememek için surların yıkık yerlerini kullanarak içeri girer. Ancak eşeklerin bağırtiları nöbetçileri ayağa kaldırır. Kente izinsiz girmenin cezası büyüktür. Her türlü rüşvet teklifine aldırış etmeyen nöbetçiler bütün mal varlığına el koyarlar. Kralın karşısına çıkan Buzazu krala rüşvet ve devlete de ağır bir vergi ödeyerek kurtulabilir.

Hattuşa'daki ticaret borsasında mal satabilmek için de rüşvet ödemek gerekmektedir. Bunun için nöbetçilere şans getirdiğine inanılan taşlar bile rüşvet olarak verilir. Yazar anlatıcı bu romanda kendisini de roman karakteri olarak ele alır. Ticaret borsasına girerek buraları inceleyen yazar anlatıcının olduğu bölümler ben-anlatıcılı bir anlatımla aktarılır. Nöbetçiler ben-anlatıcı kahramanı yakalayıp komutanın karşısına çıkartır. Yazar-anlatıcı bu hayali kurguyu açık bir şekilde ifade eder:

“Korkmayın nasıl olsa istediğimiz anda bu öykünün içinden çıkıp geriye dönmemiz mümkün. Bu yalnızca bir hayal” (Eğilmez, 2008) Ben-anlatıcının dikkatini çeken Hititlerin dinlerine çok bağlı oluşudur. Evlerin arasında çok sık bir şekilde tapınaklar yer almaktadır. Hattuşa'nın yukarıya doğru geliştiği ve yukarı Hattuşa'nın evlerinin ve yollarının daha yeni ve daha düzenli yapılmış olması bu farkı açıkça ortaya koyar. Yazar-anlatıcı tarihî olayları anlatırken parantez içerisinde okur ile de konuşur: “(Nereden girdik bu öyküye der gibisiniz.)” (Eğilmez, 2008). Yazarın kendisi ile birlikte okuru da romana dâhil etmesi romanın sürükleyiciliğini ve akıcılığını da sağlar: “Bunu daha önce düşündüğüm için kendime ve size birer isim uydurmuştum.)...(Komutan size bakıyor pek inanmamış gibi. Evet evet, siz bana bakmaya devam edin. Sağır ve dilsiz olduğunuza göre komutanın ne dediğini de duymuyor olmalısınız.)” (Eğilmez, 2008). Yazar-anlatıcı Hattuşa'yı gezer. Hattuşa'nın sonradan yapılan yukarı bölümü daha lüks içerisindedir. Daha büyük bir alana sahip olan bu bölüm Hattuşalıların savaş zamanı nereye saklandığını da göstermektedir. Gerçekte henüz bu alan arkeolojik kazılarda ortaya çıkarılmamış olsa da zaman içerisinde bu bölgeden de kalıntılar çıkartılacaktır. Yazar-anlatıcı Hattuşa kralının karşısına çıkacağı zaman romanı keser ve bundan sonrasının tamamen bir hayal ürünü olacağını düşünürken tarihî gerçeklerle çelişmek istemez: “(“Burada öyküden çıkmak istiyorum ne dersiniz? Çünkü bundan sonrası iyiden iyiye spekülasyona dayalı hale gelecek ve dinleyenler tarafından çok eleştirilecek. Şimdiden bile bol bol eleştiri malzemesi verdik. Gelin beni dinleyin bu kadarıyla yetinelim”)” (Eğilmez, 2008).

Romanda Hitit kazı alanından çalınan tabletlerin bulunması da ayrı bir öneme sahiptir. Hitit tarihinin ve onlara ait yaşam koşullarının belgelere dayalı olarak ortaya konulması tabletlerin tamamının elde bulundurulup okunarak günümüz Türkçesine çevrilmesi ile anlaşılabilir. Çalınan tabletler, Anadolu Müzesine götürülmeden önce kazıyı yürüten Prof. Dr. Murat Nişancı bu tabletleri görür ve üzerinde çalışır daha sonra müzeye teslim edilir. Bulunan tabletler Hititlerin yıkılış dönemine aittir. Hititler deniz kavimlerinin ticarete ve askerî alanda güçlenmesi ile birlikte toprak kaybetmeye başlarlar. En sonunda da Hattuşa'yı terk etmek zorunda kalırlar. Doğuya ve batıya gidemedikleri için güneye doğru yola çıkarlar. Kral ailesinden çocuklar ve anneleri bir gece kaleden çıkartılarak kaçırılmaya çalışılır. Yanlarındaki nöbetçi ise gece onların uyumalarını fırsat bularak etrafı keşfe çıkar. Ancak o yokken gelen bir kişi annelerini öldürür. Muhafız geri döndüğünde taht varisi çocuğu alarak yola devam eder. Tabletlerde Hattuşa'dan kaçış kısmı bu bölüme kadar yazılıdır. Bundan sonrasına ait bir tablet henüz keşfedilmemiştir. Yazar-anlatıcı romanı yazarken tarihî belgelere uymaya çalıştığını elde olmayan belgelerde yer almayan ya da desteklenmeyen konularda öyküye eklemeler yapmadığını özellikle belirtir. Roman tarihî belgelere dayalı olarak kurgulanmıştır: “Tabletler burada bitiyor. Tabletlerin metinleri tam olarak böyle değil. Yani ben bunları öykü haline getirebilmek için biraz eğip büktüm. Ona karşın özgün metinden çok fazla ayrılmadığımı, yalnızca işin içine biraz tat katmaya çalıştığımı düşünüyorum”)” (Eğilmez, 2008).

Hattuşa'yı ele geçiren Asurlular Hitit halkından kalanlara da zulmeder. Ancak halk lanet okumaya devam eder. Bir kehanet olarak Anitta'nın laneti Hattuşa'ya yerleşen kim olursa onları tutmaya devam eder. Asurlular da burayı ele geçirdikten sonra eski güçlerini kaybetmeye başlarlar. Sonun başlangıcı Hattuşa'nın başkent yapılmasından sonra başlar.

Romanın sekizinci öyküsü Metin Kosan tarafından Sanat Akademisi'nde verilen konferansla devam eder. Metin Kosan, Kadeş Savaşı'nın tabletlere dayalı olarak nasıl gerçekleştiğini anlatır. Hitit kralı Mutavalli yönetimindeki ordu her ne kadar başarılı bir savaş stratejisi uygulayarak üstünlüğü elde etse de savaşta yerlerini terk etmemesi gereken birlik, zafer coşkusu ile yerlerini tek edince bir bozguna uğrarlar. Bu nedenle Kadeş Savaşı ne Mısırlıların ne de Hititlerin kesin bir başarısı ile biter. Yapılan anlaşma da tarihî ilk yazılı anlaşması olarak tarihe geçer.

Hattuşa'dan Kaçış romanının dokuzuncu öyküsü ise romanın yazım tarihinde geçen günümüz zamanına aittir. Özgür Hitit tabletlerini okumada oldukça başarılıdır. Tabletleri aslına göre okur ve hocası Suna Hanım ve Mehmet Bey kontrol ederler. Öğrencileri Esin ise atölyede çalışır. Kırık parçaları aslına uygun hele getirme görevini üstlenir, parçaları aslına uygun bir hale getirir. Özgür'ün Hitit tabletlerini okuyarak not aldığı defteri karıştıran Suna Hoca, defterin arasından kopan bir parçayı okur. Burada Ö ve Ö yazılı kalp işaretleri ve sayfa dolusu seni seviyorum" ifadelerini görür. Özlem ve Özgür arasında bir şey olup olmadığını düşünür. Ancak hafızasında onların arasında bir sevgililik duruma olduğuna dair bir şey hatırlamaz. Hatta onlar kendi aralarında konuşmazlar bile. Suna Hoca baş ağrısını bahane ederek kazıya gitmediği bir gün Özgür'ün defterini karıştırmaya devam eder. Defterde daha önce tabletlerde hiç rastlamadığı bir metni görür. Burada "Sana olan aşkı (ona) anlattım. (O) bana bunun karşılıksız olduğunu söyledi. (O) bana dedi ki sana bir ilgi duymuyor dedi. Bunun üzerine (ben) ... çıktım ve sana olan aşkı... Üstelik ben başkasına aitim. Ama yine de sana olan (aşkıma) ... olamıyorum." (Eğilmez, 2008) Suna, hoca olan eşi Mehmet'e bu yazıyı gösterir. Böyle bir tablete hiç rastlamadıklarını Özgür'ün bulduğu bir tableti kendilerinden saklamış olabileceğini düşünürler. Kazı bitip elde edilen yeni eserleri kutulayıp kaymakamlığa müzeye konulması için teslim etmek için yetkililer geldiğinde üzerinde yazılı ve numaralı eserleri kutularken masanın altında olan numaralanmamış bir tableti de görürler. Kimseye sorma gereği duymadan bunu da kutuya koyarlar. Bu numarasız tablet Özgür'ün defterine yazdığı ve gerçekte tablete yazılı olan bir aşk tabletidir.

Onuncu öyküde yazar anlatıcı kendisini anlatır. Sürekli rüya görmekte ve kendisini Hititlerin attığı bir hapiste kale komutanının huzuruna çıkacağı günü beklemekle geçtiğini söyler. Bu rüyalar her gün tekrar etmektedir. Bu bölgeye ziyarete giden Japonlara Hititler hakkında bilgi verir. Hititlerin büyücülükle uğraşıp uğraşmadığına da sadece kadın gibi görünmeye çalışan erkekler için uygulanan bir büyü işlemi olduğunu onun haricinde Hititlerin büyücülükle uğraşmadığını anlatır. Roman bir rehberin bölgeyi anlattığı, tarihî hakkında bilgi verdiği günümüz dünyasında son bulur.

Geleneksel tarihî roman anlatılarının aksine bu romanda var olan ve tabletlerle ve mekân ile birlikte yeniden yorumlayan yazar-anlatıcı bilgi ve bulguları yeniden yorumlayarak tarihî kişiliklerin iç dünyalarına ve aralarında geçmiş olabileceğini düşündüğü bir kader olgusu ile kurgular. Karakterler kişisel hırsları, duygu ve düşünceleri, başarı ve başarısızlıkları ile tarihe bağlı olarak anlatılır. Romanda kazılarda elde edilen tabletlerdeki kuru tarihî kayıtlara hayat ve ruh verilerek yeniden anlatılır. Yazar-anlatıcının tarihî malzemeyi kullanarak oluşturduğu bu kurguda bir boşluk ya da absürd bir durumla karşılaşmaz. Yazar-anlatıcı tabletlerde geçen olaylara bağlı olarak kişileri konuşturması onların iç dünyalarına yer vermesi ile romanda çok seslilik de meydana getirir. Büyük ve tek gerçeğe bağlı tarihsel anlayışın yerine çok parçalı ve muğlak bir anlatı düzlemi de oluşturulur. Yazar-anlatıcı Anadolu tarihinde hüküm sürmüş güçlü bir devletin tarihini karakterleri konuşturarak aralarındaki çıkar ilişkilerini, hırslarını ve taht kavgalarını kurgularken tarihî gerçeklerle olan bağı koparmaması tarihî gerçeklerin de saptırılmamasını sağlar. Tarihî bir roman olarak her iki roman da tarihî sevdiren ve okuru içine çeken bir yapı ile oluşturulmuştur. Bu yazarın tarihî gerçeklere olan ilgisi ve bilgisi ile yakından ilgilidir. Hitit tarihini gerek geçmiş zamanda gerekse şimdiki zamanda anlatması bir bütünlük oluşturur. *Hattuşa'dan Kaçış* romanının ise günümüz kişilerinin ve zamanının, mekânının kullanılarak anlatılması değişmeyen aşk gerçeğinin ortaya konulması da romanın popülerliğini ve değişenin yanında değişmeyi göstermesi bakımından önemlidir. Romanın kurmaca dünyası sağlam bir tarihî bilgi ve belgeye dayalıdır. Bu bakımdan roman başarılı bir zeminde kurgulanmıştır demek abartı olmayan bir yorum olarak kabul edilebilir.

Sonuç

Bu çalışmada, Mahfi Eğilmez'in Anitta'nın Laneti ve Hattuşa'dan Kaçış adlı eserleri incelenmiş, Hitit tarihine dayanan anlatılar ele alınmıştır. Her iki eser de tarihî roman kategorisinde yer almakta ve Hitit uygarlığının çeşitli dönemlerini ele alırken, bu dönemin sosyal, siyasi ve kültürel yapısını okuyucuya sunmaktadır. Eğilmez, anlatıbilimsel bir yaklaşımla hem gerçek tarihî olayları hem de kurgu unsurlarını ustalıkla harmanlayarak dönemin ruhunu yansıtan eserler ortaya koymuştur.

Hititlerin tarihi sürecinde, özellikle Anitta'nın Hattuşa'yı ele geçirme ve sonrasında şehir üzerine bıraktığı lanet önemli bir yer tutmaktadır. Eğilmez, Anitta'nın lanetini, Hititlerin tarih sahnesinden silinişinin sembolik bir göstergesi olarak sunmuş ve bu olayı hem tarihsel gerçeklik hem de dramatik bir unsur olarak işlemiştir. Romanlarda yer alan olaylar zinciri ve karakterlerin iç dünyası, Hitit uygarlığının çöküş sürecinin anlatı çerçevesinde ilgi çekici bir şekilde sunulmasını sağlamıştır.

Anitta'nın Laneti romanında, Hititlerin ilk dönemlerinden başlayarak, toplumsal ve siyasi yapıları, tanrı inançları ve askeri başarıları detaylandırılmıştır. Anitta'nın Hattuşa'yı ele geçirdikten sonra orayı yakması ve lanetlemesi, eser boyunca tekrarlanan bir tema olarak karşımıza çıkmakta, Hititlerin sonunu hazırlayan bir kehanet olarak ön plana çıkmaktadır. Bu lanet, Hititlerin askerî başarıları kadar, iç savaşlar ve taht kavgaları ile zayıflayıp çöküşe geçmelerini simgelemektedir. Mahfi Eğilmez'in anlatısında, Hititlerin iç çekişmeleri, yönetim yapıları ve Panku meclisinin etkisi de öne çıkmaktadır. Özellikle Hattuşili, Murşili gibi kralların yönetimdeki zaafı ve saray içi entrikalar Hitit tarihinin bu çalkantılı dönemine ışık tutmaktadır.

Romanlardaki bir diğer önemli tema ise Hititlerin dinî inançları ve bu inançların sosyal yapıya etkisidir. Özellikle Fırtına Tanrısı Teşup'a duyulan inanç, Hititler için hayatın merkezinde yer almaktadır. Hititlerin tarım ve hayvancılıkla geçimlerini sürdürmeleri, bereket için tanrılara sundukları adaklar ve kurbanlar, toplumsal yapının din ile nasıl iç içe olduğunu göstermektedir. Bu dini yapı, Hititlerin devlet yönetimi, savaş stratejileri ve halkın yönetimle olan ilişkisi üzerinde de belirleyici bir etkiye sahiptir.

Hattuşa'dan Kaçış romanı ise üstkurmaca tekniğiyle yazılmış ve günümüz dünyasından karakterlerin Hitit tarihi ile olan ilişkisini işlemektedir. Bu romanda hem arkeolojik çalışmalar hem de geçmişe yapılan göndermeler yoluyla, Hititlerin tarihsel mirası ve bu mirasın modern dünya üzerindeki etkisi ele alınmaktadır. Eğilmez, günümüz karakterlerinin Hitit tarihi ile kurduğu bağ üzerinden, geçmişin sadece bir tarihî olgu olarak değil, aynı zamanda bugüne ışık tutan bir rehber olarak da var olduğunu göstermektedir.

Mahfi Eğilmez'in "Anitta'nın Laneti" ve "Hattuşa'dan Kaçış" adlı romanları, tarihî olayları kültürel anlatıbilimi çerçevesinde yeniden yapılandırarak, Hitit kültürüne dair bilinç oluşturmayı amaçlar. Kültür anlatıbilimi, anlatıların toplumun değerlerini, kimliklerini ve güç dinamiklerini yansıttığını savunur. Bu iki eser, Hitit uygarlığının siyasi, kültürel ve sosyal dinamiklerini, insan ilişkileri ve çatışmalar üzerinden kurgulayarak okura sunar. Tarihî karakterler ve olaylar anlatıbilim çerçevesinde yeniden ele alınırken, güç mücadeleleri, kültürel miras ve toplum düzeni öne çıkar. Eğilmez'in eserlerinde, Hititlerin dini inançları, yönetim biçimleri ve toplum yapısı, bir kurgu ürünü olarak değil, belge ve bulgulara dayalı bir gerçeklik hissi vererek sunulmuştur. Böylece romanlar, hem geçmişin kültürel anlatısı olarak işlev görür hem de bugünün okuruna toplumsal belleği canlandırır.

Eğilmez'in eserleri kültür anlatıbilimi çerçevesinde değerlendirildiğinde, tarihî olayların ve karakterlerin yalnızca birer olay örgüsü unsuru olarak değil, aynı zamanda toplumun hafızasını ve değerlerini şekillendiren kültürel bir yapı taşı olarak işlendiği görülür. Bu romanlar, Hitit tarihini ve

kültürel dokusunu okuyucuya sadece bilgisel değil, aynı zamanda duygusal bir derinlik kazandırarak sunar. Eserlerin tarihî gerçeklerle kurguyu harmanlayarak sunduğu anlatılar, kolektif belleğin oluşumuna katkıda bulunurken, okuru geçmişle bağ kurmaya davet eder.

Sonuç olarak Mahfi Eğilmez'in her iki eseri de Hitit tarihi ve kültürü hakkında önemli bilgiler sunmakta, tarihsel gerçekler ile kurgusal unsurları bir araya getirerek sürükleyici bir anlatı oluşturulmaktadır. Hititlerin siyasi, dinî ve toplumsal yapıları, karakterlerin iç dünyaları ile birleşerek okuyucuyu tarihin derinliklerine çeken bir hikâye sunmaktadır. Bu eserler hem tarihî roman meraklıları hem de Hitit tarihi üzerine çalışan araştırmacılar için zengin bir kaynak niteliği taşımaktadır. Eğilmez'in anlatım tarzı ve derinlemesine karakter tahlilleri, okuyucunun tarihe dair farklı bir bakış açısı kazanmasına yardımcı olmaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (1991). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. 2. Baskı. Akçağ Yay.
- Anderson, B. (2014). *Hayali cemaatler: Milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması* (S. Süalp, Çev.). Metis Yayınları. (Orijinal çalışma 1983 yılında yayımlandı).
- Argunşah, H. (2016). Tarih ve roman, *Kesit Yayınları*, 478 s. (ISBN: 978-605- 9408- 14-1)
- Boynukara, H. (1993). *Modern eleştiri terimleri*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.
- Çalışkan, H. (2016). Kültürel anlatıbilim ve toplumsal kimlik ilişkisi. *Kültür ve Anlatı Dergisi*, 12(2), 21-35.
- Çelik, Y. (2002). Tarih ve tarihî roman arasındaki ilişki tarihî romanda kişiler. *bilig 2002 Yaz Sayı 22*, ss. 49-67.
- Çıkla, S. (2002). "Romanda kurmaca ve gerçeklik", *Hece (Türk Romanı Özel Sayısı)*, 65-67.
- Dalar, T. (2020). Tarihi ve kurmaca gerçeklik bağlamında tarihi roman. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (65), 377-387.
- Dayanç, M. (2009). "Yeni Türk edebiyatı kaynağı olarak tarih ve tarihî eleştiri", *Turkish Studies*, C. IV.
- Demir, A. (2020). Kültürel kimlik ve anlatıbilim. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 67-85.
- Dervişcemaloğlu, B. (2016). *Anlatıbilime giriş*. Dergâh Yayınevi.
- Eğilmez, M. (2023). *Anitta'nın laneti*. Remzi Kitabevi.
- Eğilmez, M. (2023). *Hattuşa'dan Kaçış*. Remzi Kitabevi.
- Enginün, İ. (2000). "Tanzimat sonrası edebiyatta Osmanlı'ya bakış", *araştırmalar ve belgeler*, Dergâh Yayınları.
- Gögebakan, T. (2004). *Tarihsel roman üzerine*. Akçağ Yay.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications.
- Jahn, M. (2020). *Anlatıbilim: anlatı teorisi el kitabı*. (Çev. Bahar Dervişcemaloğlu). Dergâh Yayınları. (Eserin orijinali 2005'te yayımlanmıştır.)
- Kaplan, M. (1982). *Kültür ve dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Katfar, D. O. (2017). Hülya Argunşah, tarih ve roman, *Kesit Yayınları*, 478 s. (ISBN: 978-605- 9408- 14-1) Kitap Tanıtımı. MUTAD, 2017; IV (1): 295-298 (ISSN 2148-6743); DOI: 10.16985/MTAD.2017130413.

- Naci, F. (1998), "Tarih ve roman", eleştiri günlüğü 5 - kıskanmak, Oğlak Yayınları, s.228-230.
- Oğur, Ü. (2023). *Kültürün dijitalleşme süreci ve siber uzamda halk anlatılarının dönüşümü: youtube örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Özön, M.N. (1985). Türkçede roman, (haz.: Alpay Kabacalı). İletişim Yayınları.
- Rızvanoğlu, E. (2008). *Ricoeur'de Söylem, Yorum, Metin ve Anlam*, Cogito, 56, 218- 234.
- Ricoeur, P. (2007). Zaman ve Anlatı: Bir: Zaman-Olayörgüsü-Üçlü Mimesis (çev. M. Rifat & S. Rifat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ricoeur, P. (2009). Zaman ve Anlatı: İki: Tarih ve Anlatı (çev. M. Rifat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rifat, M. (2008). "Daha İyi Anlamak İçin Daha Fazla Açıklamak" İsteyen Bir Yorumbilimci: Paul Ricoeur. Cogito, 56, 51-58.
- Tural, S. (2003). *Tarihî roman ve Atsız'ın tarihî romanları üzerine düşünceler. zamanın elinden tutmak*. Yeni Avrasya Yayınları.
- UÇAR, Şahin (2012). Tarih Felsefesi Yazıları, 4. Baskı, Şûle Yayınları.
- Uysal, Z. (2011). *Edebiyatın omzundaki melek: edebiyatın tarihle ilişkisi üzerine yazılar*, İletişim Yayınları.
- Yavuz, H. (1997), "Tarihî roman ancak belli bir tasarımdan yola çıkılarak yazılabilir", *Hürriyet Gösteri*, Sayı: 197-198, Nisan - Mayıs, s.69-71

Extended Abstract

Introduction

Mahfi Eğılmez, known for his interest in Hittite history, published his first collection of stories in 2002 under the title *Anitta's Curse*. Following the success of this publication, he released *Escape from Hattusa*, another novel centered on Hittite history. The Hittites were a people who migrated to Anatolia before 1700 BCE, expanding their territories to the Egyptian border through military campaigns against the Hattians and engaging in conflict with Egypt. The Hittites are mentioned in the Old Testament as adversaries of the Israelites. Upon their arrival in Anatolia, the Hittites sought to capture the Hattian capital, Hattusa. Despite the formidable fortifications of Hattusa, the Hittites eventually succeeded in seizing it. Hattusa is located in present-day Boğazköy, Çorum Province. The city, originally named "Hattuş" by the Hattians, was renamed Hattusa during the Hittite period.

In his first book, *Anitta's Curse*, Eğılmez narrates a series of events, intrigues, wars, and peace processes involving Hittite kings, queens, princes, and princesses between 1800 and 1200 BCE. At the beginning of the book, Eğılmez notes: "The places, country and city names, kings, queens, princes, nobles, and common people mentioned in this book are all real. More precisely, they are facts revealed from tablets discovered in the Hittite and Hattusa excavations" (Eğılmez, 2023), indicating that the historical material is based on authentic sources. However, the specific details surrounding the characters and events are fictionalized by the author. In crafting these fictionalized narratives, Eğılmez draws on "stories, prayers, autobiographies, and treaty texts obtained from Hittite tablets," underscoring that while the finer details are his own creation, the overall framework remains aligned with historical sources and evidence.

Eğılmez's second book, *Escape from Hattusa*, employs a metafictional approach, intertwining the modern world with historical accounts through narrative techniques such as flashbacks and perspective shifts. While *Anitta's Curse* primarily focuses on the Hittite period, *Escape from Hattusa* introduces contemporary characters involved in Hittite archaeology, thereby distinguishing itself from the first book through its modernist narrative structure.

Method

This study examines Mahfi Eğılmez's novels *Anitta's Curse* and *Escape from Hattusa* through the lens of narratological analysis. Narratology encompasses several key components, including the acts of making (actor), seeing (focalizer), and telling (narrator) (Dervişcemaloğlu, 2014). Given the breadth and complexity of narratology as a field, this paper will focus on select aspects relevant to Eğılmez's works, without delving into a comprehensive overview of narratological theory.

In general, narrative is defined as a structure that arises from the storytelling of actions involving events (Abbott, 2002). These narratives manifest through words, writing, or images and include key elements such as the narrator, characters, and temporal dynamics (Jahn, 2020; Oğur, 2023).

Mahfi Eğılmez's *Anitta's Curse* falls within the genre of the "realistic historical novel." Although certain aspects of the narrative are fictional, the novel is rooted in archaeological findings, historical research, and scholarly interpretations of excavated tablets. The integration of factual history and fictional elaboration forms the crux of the narrative's authenticity, reflecting actual events while filling interpretative gaps through imaginative storytelling.

Results

This study has conducted a narratological analysis of Mahfi Eğilmez's *Anitta's Curse and Escape from Hattusa*, focusing on narratives derived from Hittite history. Both novels exemplify the historical fiction genre, depicting various phases of Hittite civilization and offering rich insights into the social, political, and cultural fabric of the time. Eğilmez, through a deft combination of real historical events and fictional embellishments, creates narratives that encapsulate the essence of the Hittite era.

In *Anitta's Curse*, Eğilmez explores the formative stages of Hittite civilization, delving into their social and political structures, religious beliefs, and military conquests. A recurring motif throughout the novel is Anitta's conquest of Hattusa and his subsequent curse upon the city. This curse, presented as a prophetic warning, reappears throughout the narrative, symbolizing the internal discord and ultimate downfall of the Hittite Empire. The curse, rather than solely reflecting military defeats, emphasizes the detrimental impact of internal power struggles and succession disputes.

Eğilmez highlights the internal strife within the Hittite ruling class, the administrative framework, and the role of the Panku council in shaping political decisions. The weaknesses and failures of kings such as Hattushili and Murshili, along with palace intrigues and betrayals, provide a vivid portrayal of the tumultuous period in Hittite history.

A significant focus of the novels is the religious landscape of the Hittites and its influence on societal structures. Central to Hittite spirituality was the worship of the Storm God Teshub, who played a pivotal role in shaping state ideology and governance. Agricultural practices, livestock farming, and rituals of offering and sacrifice reveal the interwoven nature of religion and daily life. This deep religiosity extended beyond mere spiritual practice, profoundly influencing the political sphere, military strategies, and public perception of leadership.

In contrast, *Escape from Hattusa* employs metafictional techniques to bridge the ancient world with contemporary reality. Through the lens of archaeologists and historians, the novel examines the lasting impact of Hittite heritage on modern societies. By intertwining past and present, Eğilmez suggests that history not only resides in ancient ruins but continues to shape and inform contemporary understanding and identity.

Discussion

In conclusion, Mahfi Eğilmez's *Anitta's Curse and Escape from Hattusa* offer valuable insights into Hittite history and culture by seamlessly blending historical accuracy with creative fiction. The depiction of political, religious, and social structures, combined with detailed character development, creates immersive narratives that captivate readers.

These works serve as significant resources for both general audiences interested in historical fiction and academics researching Hittite history. Eğilmez's use of narratological techniques, coupled with his exploration of Hittite civilization, enriches the reader's perspective and deepens engagement with the historical past. Through his dynamic and meticulously crafted storytelling, Eğilmez successfully brings to life one of Anatolia's most fascinating ancient civilizations.

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



The Views of Prospective English Teachers on Pronunciation Anxiety: A Mixed Research Model

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ¹, Sibel ASLAN², & Şule ERDEM³

Abstract

The aim of this research is to examine the pronunciation anxiety levels of prospective English language teachers in the foreign language classroom in terms of their demographic characteristics and to identify their opinions on pronunciation anxiety and the factors influencing it. The embedded design from mixed approaches was used. The study group consists of 170 students enrolled in the English Language Teaching Bachelor's Program during the fall semester of the 2021/2022 academic year. For the qualitative dimension of the research, 25 prospective teachers were reached. As the data collection tool, the "Pronunciation Anxiety Scale in Foreign Language Classroom," a valid and reliable scale adapted to Turkish language and culture by Yağız (2018) and developed by Baran-Lucarz (2016), was used. An interview form was used as qualitative data tool. Kolmogorov-Smirnov (K-S) normality test was performed, and it was found that the distribution of the data was normal. Independent groups t test was used in two-variable comparisons and one-way analysis of variance was used in cases with more than two variables. In the analysis of qualitative data; content analysis method was used. Significant differences were observed in demographic characteristics of prospective English language teachers.

Keywords English Language Teaching Pronunciation Anxiety Foreign Language Anxiety

İngilizce Öğretmeni Adaylarının Telaffuz Kaygılarına İlişkin Görüşleri: Bir Karma Araştırma Modeli

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, İngilizce Öğretmen Adaylarının yabancı dil sınıfında telaffuz kaygı düzeylerinin demografik özellikleri açısından incelemek ve öğretmen adaylarının telaffuz kaygıları ve onları etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada karma yaklaşımlardan gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021/2022 eğitim öğretim yılı, güz döneminde İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına devam eden 170 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu için toplamda 25 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çalışmanın her iki boyutunda da gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Baran-Lucarz (2016) tarafından geliştirilen ve Yağız (2018) tarafından Türk diline ve kültürüne uyarlanan geçerli ve güvenilir bir ölçek olan "Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veri aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilere Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi yapılmış verilerin dağılımının normal olduğu görülmüştür. Bu yüzden iki değişkenli karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla değişkene sahip durumlarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde; nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Araştırma sonuçlarıyla bağlantılı olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler İngilizce Öğretmenliği Telaffuz Kaygısı Yabancı Dil Kaygı

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	24.09.2024	27.12.2024	30.12.2024	10.71084/ijlet.1553610

**Reference
Kaynakça** Gömleksiz, M. N., Aslan, S., & Erdem, Ş. (2024). İngilizce öğretmeni adaylarının telaffuz kaygılarına ilişkin görüşleri: Bir karma araştırma modeli. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 46-73.

¹ ID Profesör Doktor, Fırat Üniversitesi, nurigomleksiz@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-8268-0163

² ID İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, sibelaslan2123@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9361-4321

³ ID Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, suleerdem23@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3894-1039



Giriş

Günümüzde yabancı dil öğretiminde sadece bilişsel değil aynı zamanda duygusal faktörler de gün yüzüne çıkmıştır. Bu duygusal faktörlerden bir tanesi kaygı kavramıdır (Scovel, 1978). Kaygı, insanda belirsiz bir tehlikenin korku yansıması olarak ortaya çıkan tedirginlik ya da sebepsiz korku durumu olarak tanımlanabilir (Manav, 2011: s. 202). TDK sözlüğünde (2023) kötü bir şey olacaktı hissi uyandıran sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak tanımlanan kaygı yabancı dil öğrenimini de olumsuz etkileyen yaygın psikolojik bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Horwitz, 2001: s. 113). Yabancı dil öğrenimini etkileyen bu kaygı türü genel kaygı türlerinden farklıdır (Gardner, Moorcroft ve MacIntyre, 1987: s. 20).

Yabancı dil kaygısı dil öğrenme sürecinin biricikliğinden kaynaklanan sınıf içi dil öğrenmeyle ilgili öz algılar, inançlar, duygular ve davranışlardan meydana gelen ayrı karmaşık bir yapı olarak tanımlanır. Yabancı dil kaygısını etkileyen faktörler arasında öğrencinin etnik kökeni, önceki dil deneyimi, kişiliği ve sınıf koşulları yer almaktadır (Young, 1991: s. 434). Yabancı dil kaygısı hem istikrarlı bir karakteristik özellik hem de çeşitli faktörlerin neden olduğu geçici durum olarak görülebilir (Kralova ve Mala, 2018: s. 1322). Yabancı dil kaygısı, akademik performans değerlendirmesi ile ilgili olduğu için iletişim kaygısı, test kaygısı ve olumsuz değerlendirme korkusu ile yakından bağlantılıdır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986: s.128).

Yabancı dil kaygısı alt becerilerle bağlantılı olarak alan yazında dinleme, (Kim, 2002) konuşma, (Young, 1990) okuma (Saito, Garza ve Horwitz, 1999) ve yazma kaygısı (Cheng, 2002) olarak özel kaygı türleri olarak incelenmiştir. Yabancı dilin kendi içinde de telaffuz kaygısı bir kaygı türü olarak çok uzak olmayan bir geçmişte ortaya çıkmıştır (Baran-Lucarz, 2013). Bununla birlikte telaffuz kaygısı diğer dil kaygılardan bağımsız bir kaygı türü değildir. Alan yazın incelendiğinde telaffuz kaygısının konuşma kaygısını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Öztürk ve Gürbüz, 2014: s.7).

Telaffuz bir dilde ses ve sözcüklerin ifade edilme biçimidir ve yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Telaffuz öğrenimi, kelime bilgisi ve dilbilgisi öğreniminden hafıza veya bilişsel süreçleri içermesinin yanı sıra, işitsel algımızın eğitimini ve ses organlarımızın kontrolünü gerektiren motor duysal yeteneklerimizi de devreye sokması bakımından farklılaşmaktadır (Grauberg, 1997: s. 141). Demirel (2021: s.106) telaffuz öğretiminde takip edilecek aşamaları; dinleme, ayırt etme, tanıma, sesi telaffuz etme ve düzeltme olarak sıralar. Telaffuz öğretiminde üç yaklaşım dikkate alınır. Bunlar, sezgisel-taklit yaklaşım; analitik-dilbilimsel yaklaşım ve güncel bütünleştirici yaklaşımdır.

Dil öğretiminde telaffuz 1940'larda önemsenmiş, 1970'lerde ihmal edilmiş, 1980'den itibaren ise iletişimsel yeterliliğin temel bir bileşeni olarak tekrar değer görmeye başlamıştır (Şahin, Dörtkulak ve Bozoğlan, 2015: s. 63). Türk eğitim sisteminde telaffuz eğitiminin yerine baktığımızda ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında (MEB, 2018a; MEB, 2018b) telaffuz eğitiminin ayrı bir kazanım olarak programda yer alması 9. sınıfı bulmaktadır. 9. sınıfta başlayan telaffuz öğretimi, 12.sınıf da dâhil olmak üzere 12. sınıfa kadar devam etmektedir. İlköğretim kademesinin İngilizce öğretim programında ise telaffuz öğretimi bir kazanım olarak yer almamaktadır (MEB, 2018a).

Baran-Lucarz (2014: s. 453) yabancı dilde telaffuz kaygısını, anadili İngilizce olmayanlar tarafından olumsuz veya düşük telaffuz öz algısı ile telaffuza ilişkin korku ve inançlar nedeniyle sözel-iletişimsel durumlarda deneyimlenen, endişe hissiyle ilgili çok boyutlu bir yapı olarak tanımlar. Yabancı dilde telaffuz kaygısının belirtilerini tipik bilişsel, fizyolojik veya somatik ve davranışsal semptomlarla açıklar. Baran-Lucarz (2014) yabancı dilde telaffuz kaygısının bileşenlerini; telaffuz öz yeterlik ve öz değerlendirme, telaffuz öz-imajı, olumsuz değerlendirme korkusu ve inançlar olarak

listelemiştir. Bunlar Young'ın (1991: s. 427) sıraladığı yabancı dil kaygısının kaynakları ile örtüşmektedir. Bu kaynaklar, kişisel ve kişilerarası kaygılar; dil öğrenimi ile ilgili öğrenci inançları; dil öğretimi ile ilgili öğretmen inançları; öğretmen-öğrenci arası eylemler; sınıf süreçleri ve dil testidir.

Öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri duyuşsal giriş özellikleri öğrenme üzerinde belli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin başarılarının artması için öğrenme ortamına getirdikleri olumsuz duyuşsal özelliklerin tespit edilip giderilmeye çalışılması büyük önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2020: s.449). Öğrencilerin sahip olduğu kaygı düzeyi onların özgüven düzeylerini de olumsuz etkilemektedir (Park ve Lee, 2005: s.197). Bu bağlamda öğrencilerin sahip olduğu telaffuz kaygısının öğrenmeyi olumsuz etkileyecek düzeyde olup olmadığını tespit etmek ve bu kaygıyı gidermeye çalışmak da önem arz etmektedir. Alan yazında bu kaygıyı gidermek için çeşitli yollar öne sürülmüştür.

Young 1991 yılında yazdığı makalesinde bu kaygıyı yenmek için çeşitli yollar öne sürmüştür. Bunlar öğrencilerin korkularını keşfetmeleri ve üstüne gitmeleri, yetersizlik duygusunu tanımaları için günlük yazmaları, rol oynama, kendi kendine konuşma, dil ile ilgili ekstra faaliyetlere katılma ve öğretmenlerle dil hakkında konuşmadır. Öğrencilerin kaygıyı yenmeleri için öğretmenlere de bazı görevler düşmektedir. Bunlar öğretmenlerin tüm dil becerilerine gerektiği kadar önem vermeleri, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrencilere yönelik tutumlarında olumlu olmaları ve sınıf etkinliklerini öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak oluşturmalarıdır. Bunların dışında kullandıkları yöntem, teknik ve yaklaşımlarda da kaygı düzeyini düşürecek seçimler yapabilirler. Basit dil oyunları oynatmak, daha fazla akran ya da grup çalışması yaptırmak bunlardan birkaçıdır. Ayrıca Krashen'in (1981: s. 110) doğal yaklaşımından duyuşsal filtre kavramını göz önünde bulundurmaları onlara yardımcı olacaktır.

Türkiye'de ve dünyada son birkaç yılda yabancı dil öğrenimini etkileyen çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bunlar 2020, yılından itibaren pandeminin etkisiyle eğitimde dijitalleşmenin yaşanması (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024), 2020 yıllarına doğru ve sonrasında yapay zekâ teknolojilerinin yaygınlaşması (Karakoç Keskin, 2023; Ghufon ve Rosyida, 2018) ve dil öğrenmeye yardımcı küresel uygulamaların yaygınlaşmasıdır (Loewen, Crowther, Isbell, Kim, Maloney, Miller ve Rawal, 2019). Bu önemli gelişmelerin yabancı dil öğrenimini duyuşsal boyutta da etkilediği kaçınılmaz bir gerçektir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil öğreniminde duyuşsal boyut ile ilgili yapılan çalışmaların güncelliğini yitirmiş olabileceği ve bu sebeple güncel çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma bu ihtiyacın giderilmesine katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır. İlgili alanyazında yazılı ve basılı kaynaklar tarandığında bu konuyla ilgili yapılmış güncel nicel çalışmalara rastlamak mümkündür (Temur ve Tuncer, 2024; Erdel, 2023). Bu çalışma ise hem nicel hem de nitel yöntemleri bir araya getiren karma yöntem yaklaşımıyla yürütüldüğü için ilgili alan yazına özellikle nitel boyutuyla önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma bu yönüyle alan yazındaki yöntembilimsel çeşitliliği de arttırmayı hedeflemektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, İngilizce Öğretmen Adaylarının yabancı dil sınıfında telaffuz kaygı düzeylerinin demografik özellikleri açısından incelemek ve öğretmen adaylarının telaffuz kaygıları ve onları etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Karma yaklaşımda gömülü desende gerçekleştirilen bu çalışmada nitel ve nicel olmak üzere iki farklı boyutta ele alınan araştırmanın alt amaçları şunlardır:

Nicel boyuta ilişkin amaçlar

1. İngilizce Öğretmeni adaylarının yabancı dil sınıfında sınıf kaygısı ve sözlü performans kaygı düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul türü, yaş, lisede eğitim görülen alan/dal/bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır.

2. İngilizce Öğretmeni adaylarının yabancı dil sınıfında negatif değerlendirilme korkusu kaygı düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul türü, yaş, lisede eğitim görülen alan/dal/bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. İngilizce Öğretmeni adaylarının yabancı dil sınıfında öz yeterlik ve öz değerlendirme kaygı düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul türü, yaş, lisede eğitim görülen alan/dal/bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. İngilizce Öğretmeni adaylarının yabancı dil sınıfında öz imaja ilişkin kaygı düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul türü, yaş, lisede eğitim görülen alan/dal/bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. İngilizce Öğretmeni adaylarının yabancı dil sınıfında inançlara ilişkin kaygı düzeyleri arasında cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul türü, yaş, lisede eğitim görülen alan/dal/bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Nitel boyuta ilişkin amaçlar

1. İngilizce Öğretmen adaylarının; yabancı kelimelerin telaffuzunda yaşadığı sıkıntıların kaynaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. İngilizce Öğretmen adaylarının; yabancı kelimeleri yanlış telaffuz ettiğinde ya da hiç telaffuz edemediğinde hocalarından ve sınıf arkadaşlarından genelde ne tür tepkiler aldıklarına dair görüşleri nelerdir?

3. İngilizce Öğretmen adaylarının; yabancı dil eğitimleri boyunca aldıkları telaffuz eğitiminin yeterliliğine dair görüşleri nelerdir?

4. İngilizce Öğretmen adaylarının; telaffuzlarını düzeltmek ya da geliştirmek için başvurdukları yollara ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Karma Amacı

1. İngilizce öğretmen adaylarında telaffuz kaygısına neden olan geri plandaki etmenler nelerdir?

2. İngilizce öğretmen adayları telaffuz kaygısını yenmek için ekstra eğitsel girişimlerde bulunuyor mu?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İngilizce Öğretmen adaylarının yabancı dil sınıfında telaffuz kaygılarının demografik özellikleri açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma araştırma modelinde ise nicel verilerin desteklenmesi ve açıklanması için nitel verilerden yararlanıldığı için gömülü (içyerleşik) desen kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s.326). Araştırmanın nicel boyutunda genel tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2014: s.79). Araştırmanın nitel boyutunda ise telaffuz kaygısı olgusu irdelendiği için olgubilim deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 69).

Evren/örneklem/çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2021/2022 eğitim öğretim yılı, güz döneminde Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma evreninin tümüne ulaşmak amaçlandığından ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Çalışmada toplam 170 öğrenciye ulaşılmıştır fakat bazı öğrencilerin ölçek maddelerini eksik doldurduğu gözlemlenmiştir. Bilgisayar destekli istatistik paket programı yardımıyla yapılan kayıp veri analizi sonucunda bu kayıp verilerin rassal olmadığı (.03) görülmüştür. Bu yüzden bu katılımcılar araştırmadan çıkarılmadan her analizde sadece kayıp verinin olduğu değişken devre dışı bırakılmıştır (Kürşad ve Nartgün, 2015: s. 255). Nicel çalışmaya katılan İngilizce öğretmeni adaylarına ilişkin betimsel veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Nicel çalışmaya katılan İngilizce öğretmeni adaylarına ilişkin betimsel veriler

Değişken	Değişken düzeyleri	f	Yüzde	Toplam
Cinsiyet	Kadın	118	69,4	170
	Erkek	52	30,6	
Sınıf	Hazırlık	25	14,7	170
	1. Sınıf	47	27,6	
	2. Sınıf	39	22,9	
	3. Sınıf	47	27,6	
	4. Sınıf	12	7,1	
Okul türü	Anadolu Lisesi	142	83,5	170
	Diğer Liseler	28	16,5	
Alan	Yabancı dil	139	81,8	170
	Diğer alanlar	31	18,2	
Yaş	18-19	46	27,1	170
	20-21	96	56,5	
	22 ve üstü	28	16,5	
Toplam	21	170	100,0	170

Araştırmaya 118 kadın ve 52 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 142 tanesi Anadolu Lisesi, 28 tanesi diğer okullardan mezun olmuştur. Araştırmaya katılan 139 öğretmen adayı yabancı dil, 31 tanesi de diğer alan mezunudur. Araştırmaya katılan 170 öğretmen adayından 46 tanesi 18-19, 96 tanesi 20-21 yaş aralığındadır, kalan 28 tanesi de 22 ve üstü yaş grubundadır.

Araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme yönteminden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada her sınıf grubundan 5 öğretmen adayı olmak üzere toplamda 25 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutuna gönüllülük esasına göre katılmak isteyen öğretmen adayları demografik özellikleri bakımından çeşitlilik gösterecek şekilde çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubuna katılan öğretmen adaylarından beş tanesi diğer liselerden ve 20 tanesi de Anadolu lisesinden mezun olmuştur. Çalışma grubuna katılan öğretmen adaylarından altı tanesi diğer alanlardan ve 19 tanesi de yabancı dil alanından mezun olmuştur. Çalışma grubuna katılan öğretmen adaylarından beş tanesi 18-19 yaş aralığında, sekiz tanesi 20-21 yaş aralığında ve 11 tanesi 22 ve üstü yaş aralığında yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Baran-Lucarz (2016) tarafından geliştirilen ve Yağız (2018) tarafından Türk diline ve kültürüne uyarlanan geçerli ve güvenilir bir ölçek olan “Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5 faktör ve 25 maddeden oluşmaktadır. Bu

faktörler: sınıf kaygısı ve sözlü performans, telaffuzun negatif değerlendirilme korkusu, telaffuza ilişkin öz yeterlik ve öz değerlendirme algısı, telaffuza ilişkin öz imaj ve inançlardır. Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçek geneli için 0.84, 1. Alt faktör olan sınıf kaygısı ve sözlü performans, için .77, 2. alt faktör telaffuzun negatif değerlendirilme korkusu için .90, 3. Alt faktör telaffuza ilişkin öz yeterlik ve öz değerlendirme algısı için .79, 4. Alt faktör telaffuza ilişkin öz imaj için .71 ve 5. Alt faktör inançlar için .74 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçek geneli için 0.93, 1. Alt faktör olan sınıf kaygısı ve sözlü performans, için .81, 2. alt faktör telaffuzun negatif değerlendirilme korkusu için .88, 3. Alt faktör telaffuza ilişkin öz yeterlik ve öz değerlendirme algısı için .65, 4. Alt faktör telaffuza ilişkin öz imaj için .80 ve 5. Alt faktör inançlar için .70 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin model yapıyı doğrulamaktadır ve uyum değerleri kabul edilebilir niteliktedir (RMSEA, .060; $\chi^2/df=2.23$; NFI=.95; NNFI=.97; IFI=.97; CFI=.97; RFI=.94).

Ölçek altılı likert tarzında hazırlanmıştır. Ölçek skalası “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Kısmen Katılmıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir. Ölçekte yer alan “kesinlikle katılıyorum” seçeneği 5.18-6.00 arasında değerlere, “katılıyorum” seçeneği 4.34-5.17 arasında değerlere, “kısmen katılıyorum” seçeneği 3.51-4.33 arasında değerlere, “kısmen katılmıyorum” seçeneği 2.68-3.50 arasında değerlere, “katılmıyorum” seçeneği 1.84-2.67 arasında değerlere ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği 1.00-1.83 arasında değerlere tekabül etmektedir. Ölçekte yer alan 1 olumsuz madde tersten puanlanmaktadır. Ölçeği Türk diline ve kültürüne uyarlayan araştırmacıdan ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için araştırmacılar tarafından gerekli alan yazın taraması yapıldıktan sonra araştırmanın genel amacına uygun olarak dört maddelik “Yabancı Dil Sınıfında Telaffuz Kaygısı Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Dört madde yarı yapılandırılmış formatta oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra görüşme esnasında katılımcılara ek açıklamalar da yapılmıştır. Görüşme formu eğitim bilimleri alanında bir doçent doktor, bir öğretim üyesiyle paylaşılarak uzman görüşü alınmış ve iki İngilizce öğretmenleriyle soruların anlaşılabilirliği üzerinde durulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucu bu formlarda sadeleştirme ve daha yaygın ifadelerin kullanılması suretiyle birkaç değişiklik yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için ilgili kurumdan ölçeğin uygulanması ve görüşmelerin yapılması için izin alınmıştır. Sınıflara gidilerek veri toplama araçları öğretmen adaylarına elden dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için gönüllü olan öğretmen adaylarına görüşme formları verilmiş ve yine gerekli açıklamalar yapılmıştır. Tüm veri toplama süreci boyunca araştırmacı katılımcılarla iletişim halinde olmuştur. Katılımcılara veri toplama araçlarını doldurmaları için yaklaşık 40 dakikalık bir süre verilmiş ve bu sürenin sonunda bu araçlar yine aynı yolla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler araştırmacı tarafından bilgisayar destekli bir istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak veri seti üzerinde kayıp veri analizi yapılmış ve ölçekte yer alan bir maddenin ters kodlanması yapılmıştır. Sonra güvenilirlik testi yapılarak ölçeğin genelinin ve tek tek faktörlerin güvenilirlik kat sayıları belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen veri setinin parametrik mi nonparametrik mi olduğuna karar verebilmek için normallik testi yapılmıştır. Grup büyüklüğü 50’den büyük olduğu için (50<170) Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi dağılımın normalliği hakkında karar vermek için kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Normal dağılım değerlendirmelerinde çarpıklık ve basıklık (skewness-kurtosis) değerleri de verilerin normal dağılım gösterip göstermediği konusunda

fikir verdiği için çalışmada bu değerler de göz önüne alınmıştır. Tablo 2’de verilerin çarpıklık, basıklık değerleri ve K-S testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Puanların çarpıklık-basıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları

Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık	P
YDSTKÖ toplam puanları		.128	-.377	.200
Sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı		-.065	-.915	.060
Telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu	170	.210	-.530	.200
Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi		.071	-.693	.001
Telaffuz Öz-ımanı		.666	-.211	.000
İnançlar		-.111	-.693	.010

Tablo 2 incelendiğinde K-S testinde elde edilen değerlerin ölçeğin genelinde ve Sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı ile Telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu alt boyutlarında anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmüştür. Ölçeğin yalnızca Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi, Telaffuz Öz-ımanı ve İnançlar alt boyutlarında anlamlı olduğu ($p < .05$) ve bu yüzden bu alt boyutlarda normallik varsayımını ihlal ettiği görülmektedir. Fakat bu durum büyük örneklerde sıklıkla görüldüğünden bir diğer normal dağılım belirleme kriteri olan çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir (Pallant, 2020). ± 1.0 arasındaki bir çarpıklık ve basıklık değeri puanların normalden çok sapma göstermediğini belirtir (Büyüköztürk, 2016; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ölçeğin toplam ve alt boyut, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.0 aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerlere bakılarak verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu yüzden ölçekten alınan puanların iki değişkenli karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla değişkene sahip durumlarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İki den fazla değişkenin karşılaştırılmasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını tespit edebilmek için post-hoc testlerden yararlanılmıştır. Levene testi sonuçlarına bakılarak varyansların homojen olmadığı durumlarda Anova yerine Welch testi sonuçları dikkate alınmıştır. Post-hoc testlerinden ise varyansların eşitliği sağlandığında Games-Howell, sağlanmadığında ise gruplardaki örneklem sayısı birbirine yakın olduğu için Gabriel testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Nitel veri desenine uygun olarak içerik analizi yöntemiyle dört basamakta analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s. 243). Öğretmen adaylarının görüşleri kod haline getirilmiş ve bu kodlar arasındaki kavramsal ilişkiye bakılarak uygun kategoriler oluşturulmuştur. Kodlar bu kategorilere yerleştirilmiş ve tablolar aracılığıyla gösterilmiştir. Böylece elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Örneğin: “hata yapmam öğrenmenin bir parçası olduğunun farkındayım” görüşünden faydalı bulma kodu üretilmiş, bu kod sırasıyla tepkinin etkisi, bilişsel, olumlu kategori ve alt kategoriler altında toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde geçerliği sağlamak için Lincon ve Guba’nın (1985), uzman incelemesi ve ayrıntılı betimleme stratejileri kullanılmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 276). Eğitim programları ve öğretim alanında uzmanlıklarından yararlanmak için araştırmaya dahil olmayan bir uzmandan geri dönütler alınmıştır. Böylece bulguların tutarlığının ve yorumların geçerliğinin test edilmesine olanak sağlanmıştır. Ayrıntılı betimleme tekniği ise katılımcılardan doğrudan alıntılar verilerek uygulanmıştır.

Bulgular

Nicel Bulgular

Bu bölümde çalışma sürecinde elde edilen nicel verilerin çözümlemesine ve buna ilişkin ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyetine göre telaffuz kaygısı ölçek puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	Levene	t	p
Sınıf ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı	Erkek	52	2,90	1,05	168	F	2,413*	0,017
	Kadın	118	3,33	1,06		0,000		
Olumsuz değerlendirme korkusu	Erkek	52	3,03	1,19	168	F	0,558	0,578
	Kadın	118	3,14	1,29		0,622		
Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi	Erkek	52	3,08	1,20	168	F	0,804	0,422
	Kadın	118	3,25	1,27		1,073		
Telaffuz Öz- imajı	Erkek	52	2,66	1,36	168	F	-0,079	0,937
	Kadın	118	2,64	1,23		1,676		
İnançlar	Erkek	52	3,41	1,29	168	F	0,956	0,342
	Kadın	118	3,61	1,29		0,045		
	Toplam	170						

*p<0.05

İngilizce öğretmen adaylarının telaffuz kaygılarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği tabloya bakıldığında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı ($t_{168}=2,413$; $p<0.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu ($t_{168}=0,558$; $p>0.05$), telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi ($t_{168}=0,804$; $p>0.05$), telaffuz öz-imajı ($t_{168}=-0,079$; $p>0.05$) ve inançlar ($t_{168}=0,956$; $p>0.05$) alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek gruplarının ortalama puanlarına bakıldığında sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı ($\bar{x}=3,33$) alt boyutunda farklılaşmanın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre sözlü performanslarda bulunurken ve genel olarak sınıfta daha fazla kaygı yaşamaktalar.

Tablo 4. Katılımcıların sınıfına göre sınıf ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (Games - howell)	
Sınıf ve Yabancı Dilde Sözlü Performans Kaygısı	Hazırlık	25	2,873	0,89	Gruplar Arası	16,86	4	4,215	3,855	0,002*	Hazırlık <1.sınıf	
	1.sınıf	47	3,650	0,85								
	2.sınıf	39	2,930	1,11	Gruplar İçi	180,405	165	1,093				2.sınıf <1.sınıf
	3.sınıf	47	3,246	1,22								
	4.sınıf	12	2,821	1,05								
	Toplam	170	3,200	1,08	Toplam	197,266	169					

Levene= 3,854 p= 0,002

*Varyansların homojenliği şartı sağlanmadığı için anova değil welch testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-165)}=3,855$; $p<0,05$). Öğretmen adaylarının sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı puanlarında farklılaşmanın, hazırlık ile 1. sınıf, 2. sınıf ile 1. sınıf öğretmen adaylarının arasında olduğu görülmektedir. Sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 1. sınıf öğretmen adaylarıyken ($\bar{x}=3,650$), bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 4. sınıf öğretmen adayları ($\bar{x}=2,821$) oluşturmaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların sınıfına göre olumsuz değerlendirme korkusu alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Olumsuz Değerlendirme Korkusu	Hazırlık	25	2,930	0,92	Gruplar Arası	12,42	4	3,107	1,997	0,097	-
	1.sınıf	47	3,478	1,15							
	2.sınıf	39	3,096	1,23	Gruplar İçi	256,686	165	1,556			
	3.sınıf	47	3,021	1,45							
	4.sınıf	12	2,473	1,29							
	Toplam	170	3,112	1,26	Toplam	269,115	169				

Levene= 2,396 p= 0,097

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(4-165)}= 1,997$; $p> 0,05$). Telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 1. Sınıf öğretmen adaylarıyken ($\bar{x}=3,478$), bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 4. Sınıf öğretmen adayları ($\bar{x}=2,473$) oluşturmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların sınıfına göre telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{x}	ss	Varyansı n Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (Gabriel)
Telaffuz Öz Yeterliği ve Öz Değerlendirmesi Kaygısı	Hazırlık	25	3,306	1,04	Gruplar	17,12	4	4,282	2,840	0,026	2.sınıf< 1.sınıf
	1.sınıf	47	3,553	1,12	Arası						
	2.sınıf	39	2,769	1,24	Gruplar İçi	248,740	165	1,508			
	3.sınıf	47	3,283	1,39							
	4.sınıf	12	2,666	1,16							
	Toplam	170	3,200	1,25	Toplam	265,866	169				

Levene= 1,138 p= 0,026

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-165)} = 2,840$; $p < 0,05$). Öğretmen adaylarının telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi puanlarında farklılaşmanın, 1 sınıf ile 2. sınıf öğretmen adaylarının arasında olduğu görülmektedir. Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 1. Sınıf öğretmen adaylarıyken ($\bar{x}=3,553$), bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 4. Sınıf öğretmen adayları ($\bar{x}=2,666$) oluşturmaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların sınıfına göre telaffuz öz-imaı alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Telaffuz Öz-imaı	Hazırlık	25	2,830	1,09	Gruplar	9,824	4	2,456	1,547	0,191*	-
	1.sınıf	47	2,741	1,13	Arası						
	2.sınıf	39	2,292	1,11	Gruplar İçi	261,880	165	1,587			
	3.sınıf	47	2,861	1,54							
	4.sınıf	12	2,291	1,23							
	Toplam	170	2,652	1,26	Toplam	271,704	169				

Levene= 3,172 p= 0,191

*Varyansların homojenliği şartı sağlanmadığı için anova değil welch testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin telaffuz öz-imaı alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(4-165)} = 1,547$; $p > 0,05$). Telaffuz öz-imaı alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 3. Sınıf öğretmen adaylarıyken ($\bar{x}=2,861$), bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 4. sınıf öğretmen adayları ($\bar{x}=2,291$) oluşturmaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların sınıfına göre inançlar alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (Games - howell)
İnançlar	Hazırlık	25	3,746	1,19	Gruplar Arası	38,43	4	9,608	6,514	0,000*	2.sınıf<1.sınıf
	1.sınıf	47	4,241	0,85							
	2.sınıf	39	3,153	1,12	Gruplar İçi	243,371	165	1,475			3.sınıf<1.sınıf
	3.sınıf	47	3,255	1,55							
	4.sınıf	12	2,916	1,20							
	Toplam	170	3,552	1,29	Toplam	281,802	169				

Levene= 4,879 p= 0,000

*Varyansların homojenliği şartı sağlanmadığı için anova değil welch testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin inançlar alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-165)}=6,514$; $p<0,05$). Öğretmen adaylarının inançlar puanlarında farklılaşmanın, 1. sınıf ile 2.,3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının arasında olduğu görülmektedir. İnançlar alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 1. sınıf öğretmen adaylarıyken ($\bar{x}=4,241$), bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 4. sınıf öğretmen adayları ($\bar{x}=2,916$) oluşturmaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların okuluna göre telaffuz kaygısı ölçek puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	Levene	t	p
Sınıf ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı	Anadolu Lisesi	142	3,14	1,07	168	F	-1,555	0,122
	Diğer Liseler	28	3,48	1,06		0,440		
Olumsuz değerlendirme korkusu	Anadolu Lisesi	142	3,07	1,26	168	F	-0,990	0,324
	Diğer Liseler	28	3,32	1,23		0,239		
Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi	Anadolu Lisesi	142	3,23	1,21	168	F	0,702	0,483
	Diğer Liseler	28	3,04	1,43		1,976		
Telaffuz Öz- imajı	Anadolu Lisesi	142	2,61	1,25	168	F	-0,891	0,374
	Diğer Liseler	28	2,84	1,33		0,147		
İnançlar	Anadolu Lisesi	142	3,50	1,27	168	F	-0,990	0,323
	Diğer Liseler	28	3,77	1,37		0,298		
Toplam		170						

İngilizce öğretmen adaylarının telaffuz kaygılarının mezun olunan okul türü değişkenine göre incelendiği tabloya bakıldığında Anadolu lisesi ve diğer liselerden mezun olan öğretmen adayları arasında sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı ($t_{168}=-1,555$; $p>0.05$), telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu ($t_{168}=-0,990$; $p>0.05$), telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi ($t_{168}=0,702$; $p>0.05$), telaffuz öz- imajı ($t_{168}=-0,891$; $p>0.05$) ve inançlar ($t_{168}=0,990$; $p>0.05$) alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların alanına göre telaffuz kaygısı ölçek puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	Levene	t	p
Sınıf ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı	Yabancı Dil	139	3,20	1,05	168	F	0,142	0,887
	Diğer Alanlar	31	3,17	1,19		0,572		
Olumsuz değerlendirme korkusu	Yabancı Dil	139	3,14	1,23	168	F	0,695	0,488
	Diğer Alanlar	31	2,97	1,37		0,538		
Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi	Yabancı Dil	139	3,28	1,22	168	F	1,948	0,053
	Diğer Alanlar	31	2,80	1,33		0,365		
Telaffuz Öz-imajı	Yabancı Dil	139	2,65	1,25	168	F	0,116	0,908
	Diğer Alanlar	31	2,62	1,33		0,004		
İnançlar	Yabancı Dil	139	3,57	1,24	168	F	0,533	0,595
	Diğer Alanlar	31	3,44	1,50		2,892		
Toplam		170						

İngilizce öğretmen adaylarının telaffuz kaygılarının mezun olunan alan değişkenine göre incelendiği tabloya bakıldığında yabancı dil alanı ve diğer alanlardan mezun olan öğretmen adayları arasında sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı ($t_{168}=0,142$; $p>0,05$), telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu ($t_{168}=-0,695$; $p>0,05$), telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi ($t_{168}=1,948$; $p>0,05$), telaffuz öz-imajı ($t_{168}=-0,116$; $p>0,05$) ve inançlar ($t_{168}=0,533$; $p>0,05$) alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 11. Katılımcıların yaşına göre sınıf ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaş	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (Gabriel)
Sınıf ve Yabancı Dilde Sözlü Performans Kaygısı	18-19	46	3,618	1,02	Gruplar Arası	12,492	2	6,246	5,645*	0,004	20-21 <18-19
	20-21	96	2,986	1,03							
	22 ve üstü	28	3,250	1,15	Gruplar İçi	184,775	167	1,106			
	Toplam	170	3,200	1,08	Toplam	197,266	169				

Levene= 0,702 *p= 0,004

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyutunda aldıkları puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-167)}= 5,645$; $p< 0,05$). Öğretmen adaylarının ölçeğin sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı puanlarında farklılaşmanın, 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adayları ile 20-21 yaş aralığındaki öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. Sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 18-19 ($\bar{x}=3,618$) yaş aralığıyken, bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 20-21 ($\bar{x}=2,986$) yaş aralığı oluşturmaktadır.

Tablo 12. Katılımcıların yaşına göre olumsuz değerlendirme korkusu alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaş	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (Gabriel)
Olumsuz Değerlendirme Korkusu	18-19	46	3,564	1,24	Gruplar	13,271	2	6,636	4,331*	0,015	20-21 <18-19
	20-21	96	2,913	1,16	Arası						
	22 ve üstü	28	3,053	1,46	Gruplar İçi	255,844	167	1,532			
	Toplam	170	3,112	1,26	Toplam	269,115	169				

Levene= 1,187 *p= 0,015

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu alt boyutunda aldıkları puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-167)}= 4,331$; $p < 0,05$). Öğretmen adaylarının ölçeğin telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusu puanlarında farklılaşmanın, 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adayları ile 20-21 yaş aralığındaki öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. Sınıf kaygısı ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 18-19 ($\bar{x}=3,564$) yaş aralığıyken, bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 20-21 ($\bar{x}=2,913$) yaş aralığı oluşturmaktadır.

Tablo 13. Katılımcıların yaşına göre telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaş	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (Gabriel)
Telaffuz Öz Yeterliği ve Öz Değerlendirmesi	18-19	46	3,717	1,16	Gruplar	21,911	2	10,95	7,500	0,001	20-21 <18-19
	20-21	96	2,899	1,22	Arası						
	22 ve üstü	28	3,381	1,20	Gruplar İçi	243,955	167	1,461			
	Toplam	170	3,200	1,25	Toplam	265,866	169				

Levene= 0,180 *p= 0,001

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi alt boyutunda aldıkları puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-167)}= 7,500$; $p < 0,05$). Öğretmen adaylarının ölçeğin telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi puanlarında farklılaşmanın, 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adayları ile 20-21 yaş aralığındaki öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. Telaffuz öz yeterliği ve öz değerlendirmesi alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 18-19 ($\bar{x}=3,717$) yaş aralığıyken, bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 20-21 ($\bar{x}=2,899$) yaş aralığı oluşturmaktadır.

Tablo 14. Katılımcıların yaşına göre telaffuz öz-imağı alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaş	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Telaffuz Öz-imağı	18-19	46	3,029	1,30	Gruplar Arası	9,300	2	4,650	2,959	0,055	-
	20-21	96	2,543	1,19							
	22 ve üstü	28	2,410	1,36	Gruplar İçi	262,405	167	1,571			
	Toplam	170	2,652	1,26	Toplam	271,704	169				

Levene= 0,014 p= 0,055

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin telaffuz öz-imağı alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(4-165)}= 2,959$; $p> 0,05$). Telaffuz öz-imağı alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 18-19 ($\bar{x}=3,029$) yaş aralığıyken, bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 22 ve üstü ($\bar{x}=2,410$) yaş aralığı oluşturmaktadır.

Tablo 15. Katılımcıların yaşına göre inançlar alt boyut puanının karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaş	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
İnançlar	18-19	46	4,152	1,05	Gruplar Arası	26,72	2	13,365	8,750	0,000	<
	20-21	96	3,232	1,21							
	22 ve üstü	28	3,666	1,53	Gruplar İçi	255,073	167	1,527			
	Toplam	170	3,552	1,29	Toplam	281,802	169				

Levene= 3,240 p= 0,000

*Varyansların homojenliği şartı sağlanmadığı için anova değil welch testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tabloya bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarının, ölçeğin inançlar alt boyutunda aldıkları puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-167)}= 8,750$; $p< 0,05$). Öğretmen adaylarının ölçeğin inançlar puanlarında farklılaşmanın, 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adayları ile 20-21 yaş aralığındaki öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir. İnançlar alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 18-19 ($\bar{x}=4,152$) yaş aralığıyken, bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 20-21 ($\bar{x}=3,232$) yaş aralığı oluşturmaktadır.

Nitel Bulgular

Çalışmanın nitel boyutu sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Ulaşılan bulgular tablolar yoluyla gösterilmiştir. Güvenirliği sağlamak için katılımcılardan direkt alıntılara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının her biri "ÖA-1, ÖA-2" şeklinde numaralandırılmıştır. Kadın katılımcılar için "K" erkek katılımcılar için "E" kısaltmaları, sınıf için sınıfın yanında "s" kısaltması, hazırlık sınıfı için "H" kısaltması, Anadolu lisesi için "AL" diğer okul türleri için "Do" kısaltmaları kullanılmıştır. Yabancı dil alanı için "Yd" ve diğer alanlar "Da" kısaltmaları kullanılmıştır. Katılımcıların yaşlarının yanına "y" ibaresi konulmuştur.

İngilizce öğretmen adaylarının telaffuz sorunlarına ilişkin görüşleri, uygulamadaki hata ve eksiklerden kaynaklanan sorunlar; eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar, duygusal etkenlerden

kaynaklanan sorunlar; çevresel/kültürel etkenlerden kaynaklanan sorunlar ve toplumsal etkenlerden kaynaklanan sorunlar olmak üzere beş kategori başlığı altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının bu kategorilerde belirttikleri görüşleri Tablo 16'da verilmiştir. Öğretmen adayları birden fazla kategoride görüş bildirdikleri için toplam görüş sayısı katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 16. *Telaffuz sorunlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Uygulamadaki hata ve eksikler	Pratik eksikliği	15	24
	Yetersiz maruz kalma	4	
	Telaffuz ihmali	1	
	Dinleme ve konuşma yapılmaması	1	
	Geri bildirim eksikliği	1	
	Öğretmenin yanlış telaffuzu	1	
	Okumada anlama yüklenmek	1	
Eğitim sistemi	Telaffuz eğitiminin olmaması	5	15
	Gramer ağırlıklı öğretim programı	4	
	Sınav odaklı eğitim	2	
	Kelime bilgisi ağırlıklı öğretim programı	2	
	Yabancı dille geç tanışma	1	
	Fonetik bilmeme	1	
Duygusal etkenler	Stres	2	7
	Heyecan	1	
	Özgüven eksikliği	1	
	Utanma	1	
	Hata yapma korkusu	1	
	Travmalar	1	
Çevresel/kültürel etkenler	Kitap okumama	1	5
	Az kullanılan kelimeler	1	
	Aksan farklılığı	1	
	Dilin doğal ortamında bulunmamak	1	
	Ağız ve gırtlak yapısının uygun olmaması	1	
Toplumsal etkenler	İnsanların yargılaması	1	3
	Dalga geçilmesi	1	
	Arkadaşların yanlış telaffuzu	1	
Dilin yapısı	Türkçe karşılığı olmayan sesler	1	3
	Uzun kelimeler	1	
	Dilin yapısı	1	
Toplam	30	57	

Uygulamadaki hata ve eksiklerden kaynaklanan sorunlarda 15 öğretmen adayı pratik eksikliğinden dolayı, dört öğretmen adayı yabancı dile yetersiz miktarda maruz kaldığı için, bir öğretmen adayı uygulamada telaffuz becerisi ihmal edildiği için sorun yaşadığını belirtmiştir. Bir öğretmen adayı sınıfta dinleme ve konuşma yapılmadığı için, bir öğretmen adayı konuşmada telaffuza ilişkin geri bildirim sağlanmadığı için sorun yaşadığını belirtmiştir. Bir öğretmen adayı öğretmenlerin kelimeyi yanlış telaffuz ettiği için, bir öğretmen adayı da okuma etkinliklerinde telaffuza değil sadece anlama yoğunlaştığı için sorun yaşadığını belirtmiştir.

Eğitim sistemine ilişkin sorunlarda beş öğretmen adayı üniversite öncesi eğitim sisteminde telaffuz için özel bir eğitimin olmamasından dolayı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Dört öğretmen adayı eğitimin gramer ağırlıklı olmasından dolayı sorun yaşadıklarını, iki öğretmen adayı sınav odaklı

bir eğitim yapılmasından ve iki öğretmen adayı da kelime bilgisi ağırlıklı bir öğretim programı olmasından dolayı telaffuzda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Duygusal etkenlerden kaynaklanan sorunlarda iki öğretmen adayı stresten dolayı ve bir öğretmen adayı heyecandan dolayı telaffuz yaparken zorlandığını ifade etmiştir. Bir öğretmen adayı telaffuz yaparken özgüven eksikliği yaşadığını, bir öğretmen adayı ise utandığını belirtmiştir. Bir öğretmen telaffuz yaparken hata yapma korkusu taşıdığını ve bir öğretmen adayı da geçmişteki telaffuzla ilgili travmalarından dolayı telaffuz yaparken zorlandığını belirtmiştir. Çevresel kültürel etkenlerden kaynaklanan sorunlarda bir öğretmen adayı yabancı dilde kitap okumadığı için, bir öğretmen adayı ise az kullanılan kelimelerin telaffuzunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Sınav odaklı eğitime vurgu yapan bir öğretmen adayı “Daha önce aldığımız eğitimler sınav odaklıydı. Bu yüzden dinleme ve konuşma yapmıyorduk. Bu yüzden telaffuz çalışmaları da yapmıyorduk.” (ÖA-2, K, H, Al, Yd, 18y) diyerek düşüncelerini dile getirmiştir. Bir başka öğretmen adayı öğretmen ve arkadaşlarının yanlış telaffuzuna vurgu yaparak şunları söylemiştir: “İlkokuldan beri İngilizce eğitiminde öğretmenlerim ve arkadaşlarımdan duyduğum telaffuzlar tamamen doğru olmadığı için kendi yaşadığım telaffuz sıkıntılarını gidermekte zorluk çektim.” (ÖA-24, E, 4s, Al, Yd, 25y).

İngilizce öğretmen adaylarının hatalı telaffuza ilişkin görüşleri, tepki; tepkinin etkisi ve tepkisizlik olmak üzere üç kategori başlığı altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının bu kategorilerde belirttikleri görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Hatalı telaffuza ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Tepki	Arkadaş tepkisi	Olumsuz	Gülme/Alay etme	8	30
			Gülünç/komik bulma	2	
	Öğretmen tepkisi	Olumlu	Düzeltilme	5	
			Gizlice uyarma	1	
			Düzeltilme	13	
Tepkinin Etkisi	Bilişsel	Olumlu	Faydalı bulma	7	15
			Rahatsız olmama	3	
			Olumsuz davranışları umursamama	1	
	Duygusal	Olumsuz	Utanma	2	
			Kötü hissetme	1	
Tepkisizlik	Arkadaş tepkisi	Nötr	Tepki yok	5	8
			Öğretmen tepkisi	Nötr	
	Toplam	6			

Hatalı telaffuza ilişkin 30 öğretmen adayı arkadaş veya öğretmeninden tepki aldığını, sekiz öğretmen adayı hiç tepki almadığını ve on beş öğretmen adayı da aldıkları tepkinin kendilerinde nasıl bir etki yarattığı konusunda görüş bildirmişlerdir. Sekiz öğretmen adayı hatalı telaffuz yaptıklarında arkadaşlarının onlarla gülüp alay ettiklerini ifade etmişlerdir. İki öğretmen adayı arkadaşlarının hatalı telaffuzlarını gülünç veya komik bulduğunu ifade etmişlerdir. Beş öğretmen adayı hatalı telaffuz durumunda arkadaşlarının kendilerini düzelttiklerini ve bir öğretmen adayı da arkadaşlarının gizlice

uyardığını ifade etmiştir. 13 öğretmen adayı hatalı telaffuz durumunda öğretmenin kendilerini düzelttiklerini ve bir öğretmen adayı ise kızdığını ifade etmiştir.

Yedi öğretmen adayı öğretmen ve arkadaşlarının tepkisini faydalı bulduğunu, üç öğretmen adayı bu tepkilerden rahatsız olmadığını ve bir öğretmen adayı ise gülme alay etme gibi olumsuz tepkileri umursamadığını ifade etmiştir. İki öğretmen adayı tepki karşısında utandığını, bir tanesi kötü hissettiğini ve bir tanesi de gerildiğini ifade etmiştir. Beş öğretmen adayı hatalı telaffuz durumunda arkadaşlarından, üç öğretmen adayı ise öğretmenlerinden herhangi bir tepki almadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Bir öğretmen adayı *“Dersine girdiğim tüm hocaların tutumu hatalarımı düzeltmek oldu. Sınıf arkadaşlarım hatalarıma gülse de hata yapmam öğrenmenin bir parçası olduğunun farkındayım. Bu yüzden bu durumdan rahatsız değilim.”* (ÖA-17, K, 3s, Al, Yd, 22y) diyerek öğretmenlerinin hatalarını düzeltmeye yönelik tepkisini belirtmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise *“Bugüne kadar üniversite hayatım hariç diğer okul düzeylerinde telaffuz eğitimine hocalarım pek önem vermedi bu yüzden bu konuda biraz yetersiz.”* (ÖA-21, E, 4s, Al, Yd, 22y) diyerek öğretmenlerinin hatalı telaffuzuna tepki vermediğini belirtmiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının telaffuz eğitimine ilişkin görüşleri, yeterli ve yetersiz olmak üzere iki kategori başlığı altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının bu kategorilerde belirttikleri görüşleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. *Telaffuz eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*

Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Yetersiz	Program	Programda yok/yetersiz	14	22
		Üniversitede başlaması	8	
	Önem	Önemsememe	12	18
		Sınav odaklı eğitim	4	
		Bireysel çabayla öğrenme	2	
	Diğer beceriler	Gramer/kelime	6	7
Okuma /anlama		1		
Yeterli	Yeterli	Yeterli	2	2
Toplam	4	8	49	49

Telaffuz eğitiminde 14 öğretmen adayı yabancı dil eğitimi almaya başladığı ilk günden beri telaffuz eğitiminin öğretim programında yer almadığını veya yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Sekiz öğretmen adayı telaffuz eğitiminin kendisi için üniversitede başladığını ifade etmiştir. 12 öğretmen adayı telaffuz eğitiminin önemsenmediğini, dört öğretmen adayı sınav odaklı eğitim yapıldığını ve iki öğretmen adayı ise bireysel çabalarıyla telaffuz öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Altı öğretmen adayı gramer/kelime ağırlıklı eğitimden dolayı telaffuza yer verilmediğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı okuma/yazma ağırlıklı eğitimden dolayı telaffuza yer verilmediğini belirtmiştir. İki öğretmen adayı ise şimdiye kadar aldıkları telaffuz eğitiminin kendileri için yeterli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Bir öğretmen adayı *“Genelde hep sınav İngilizcesi üzerinde durulduğu için çok fazla telaffuza dikkat edilmedi. Üniversitede hocalarımız bunun üzerinde çok duruyor.”* (ÖA-7, K, 1s, Al, Yd, 19y) diyerek üniversite eğitimine kadar öğretmenlerinin daha çok sınav odaklı bir eğitim yürüttüğünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise *“Kesinlikle yeterli değildi. Telaffuzdan ziyade daha çok gramer ve okuma/anlama üzerinde duruldu. Bundan dolayı telaffuz gelişmedi.”* (ÖA-10, K, 1s, Al, Yd, 20y) diyerek aldığı yabancı dil eğitiminde öğretmenin telaffuz üzerinde durmadığını ifade etmiştir.

İngilizce öğretmen adaylarının telaffuzu geliştirmeye ilişkin görüşleri, pratik ve dinleme/izleme olmak üzere iki kategori başlığı altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının bu kategorilerde belirttikleri görüşleri Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. *Telaffuzu geliştirmeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*

Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	f	Toplam
Pratik	Bireysel	Taklit/tekrar	6	20
		Kendi kendine konuşma	5	
		Sesli okuma	5	
		Fonetik	4	
	Grupla/partnerle	Anadil konuşuru	4	13
		Yabancı arkadaşlar	4	
		Sınıf arkadaşları	2	
		Sanal arkadaşlar	2	
		Konuşma kulüpleri	1	
Dinleme/izleme	İzleme	Dizi/film	11	15
		Yabancı video	4	
	Dinleme	Yabancı şarkı	5	14
		Dinleme	4	
		Sesli sözlük	3	
		Podcast	1	
		Sesli kitap	1	
Toplam	4	16	62	62

Telaffuzu geliştirmek için altı öğretmen adayı kendi kendilerine taklit veya tekrar yaptıklarını beş öğretmen adayı ise kendi kendilerine konuştuklarını ifade etmişlerdir. Beş öğretmen adayı sesli okuma yaptıklarını ve dört öğretmen adayı ise fonetik çalıştığını ifade etmiştir. Dört öğretmen adayı anadil konuşuru ile, dört öğretmen adayı yabancı arkadaşlarla, iki öğretmen adayı sınıf arkadaşları ile iki öğretmen adayı ise sanal arkadaşlarla pratik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayı ise konuşma kulüplerine katıldığını ifade etmiştir.

Dinleme ve izleme kategorisinde 11 öğretmen adayı dizi/film, dört öğretmen adayı yabancı videolar izlediğini ifade etmişlerdir. Beş öğretmen adayı yabancı şarkı dinlediğini, dört öğretmen adayı dinleme yaptığını, üç öğretmen adayı sesli sözlük kullandığını ifade etmiştir. Bir öğretmen adayı yabancı dilde podcastleri takip ettiğini söylemiştir. Bir öğretmen adayı ise seli kitap dinlediğini söylemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır. Bir öğretmen adayı "*Fonetik alfabe ile pratik yapmak, yabancı dizi/film izlemek, yabancı müzik dinlemek, sınıf arkadaşlarıyla pratik yapmak.*" (ÖA-11, K, 2s, A1, Yd, 20y) diyerek telaffuzunu geliştirmek için birden fazla yola başvurduğunu belirtmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise "*Yabancı şarkı dinlerim, dizi ve film izlerim. Kendi kendime konuşup pratik yaparım. Düzenli olarak podcast'leri takip ederim.*" (ÖA-19, E, 3s, A1, Yd, 23y) diyerek aynı yönde görüş bildirmiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Fırat Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan alınan 29.07.2020 tarihli ve 404123 belge sayılı etik kurul izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İngilizce Öğretmen Adaylarının yabancı dil sınıfında telaffuz kaygı düzeylerinin demografik özellikleri açısından incelendiği ve öğretmen adaylarının telaffuz kaygıları ve onları etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin tespit edildiği bu çalışmada bazı alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı

farklılaşmalar görülmüştür. Çalışmanın bulgularına bakıldığında kadın öğretmen adaylarının daha fazla telaffuz kaygısı taşıdığı görülmektedir. Tekten (2020) ve Yılmaz'ın (2019) çalışmalarında da kadınların daha fazla telaffuz kaygısı taşıdığı görülmüştür. Ayrıca Temur ve Tuncer'in (2024) çalışmasında da kadın öğretmen adaylarının telaffuz kaygısı erkeklerden fazla çıkmıştır. Kadın ve erkek öğretmen adayları arasında olumsuz değerlendirilmekten korkma, telaffuzda öz yeterlik ve öz değerlendirme algılarında, öz-ımağ algılarında ve telaffuzla ilgili inançlar konusunda bir fark görülmemiştir. Kafes'in (2018) araştırmasında ise cinsiyet değişkeninin kaygı düzeyi üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla kaygı düzeyine sahip olması sosyo-kültürel, psikolojik ve biyolojik faktörlerle açıklanabilir. Sözelimi bazı kadınların geldikleri kültürel arka planda kadınlara daha az söz hakkı verilmesi, topluluk içinde kendilerini ifade etme imkânlarının daha az olması gibi nedenler böyle bir sonucu ortaya çıkarabilir. Öte yandan kadınların genel kaygı düzeylerinin erkeklerden yüksek olması da bir başka sebep olabilir (National Institute of Mental Health, 2015; Anxiety and Depression Association of America, 2024).

1. Sınıftaki öğretmen adaylarının hazırlık sınıfındaki öğretmen adaylarından daha fazla telaffuz kaygısına sahip olduğu görülmüştür. Diğer sınıflar arasında bir fark görülmemiştir. Telaffuzla ilgili olumsuz değerlendirme korkusunda sınıflar arasında bir fark görülmemiştir. 1. sınıf öğretmen adaylarının 2. sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla olumsuz öz yeterlik ve öz değerlendirme algısına sahip olduğu görülmüştür. Diğer sınıflarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sınıflar arasında öz-ımağ algısında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Telaffuzla ilgili sahip olunan inançlarda 1. sınıf öğretmen adayları 2. 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla olumsuz inanca sahiptir. Diğer sınıflar arasında sahip olunan inançlar boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmen adaylarının mezun olduğu okul türü ve mezun olunan alana göre telaffuz kaygılarının hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Mevcut araştırmanın aksine Kafes'in (2018) araştırmasında ise katılımcıların eğitim geçmişlerine göre telaffuz kaygı düzeylerinde farklılaşmalar görülmüştür. İki çalışma arasındaki bu farklılık, ikisi arasındaki zaman dilimi ve bu zaman diliminde yaşanan gelişmelerle açıklanabilir. Örneğin yapay zekâ ve küresel uygulamaların yaygınlaşmasıyla eğitimde fırsat eşitliği belirli bir noktaya kadar sağlanmış olabilir. 18-19 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının 20-21 yaş aralığındaki öğretmen adaylarından daha fazla sınıf ve yabancı dilde sözlü performans kaygısı taşıdığı, daha fazla olumsuz değerlendirilme korkusuna, öz yeterlik, öz değerlendirme ve öz-ımağda daha fazla olumsuz algıya sahip olduğu görülmüştür. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kralova ve Mala'nın görev yapmakta olan yabancı dil İngilizce öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yaşı ile telaffuz kaygısı arasında pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır (2018: s. 1326). Araştırmaları bu haliyle mevcut araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Çalışma deneyimi, ülkeler arası eğitim sistemi farkı gibi kontrol edilemeyen değişkenlerin bu farka sebep olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının telaffuz kaygıları ve onları etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin tespit edildiği nitel boyutta ise öğretmen adaylarının en çok uygulamadaki hata ve eksikliklerden dolayı sorun yaşadıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla eğitim sistemi, duygusal etkenler, çevresel/kültürel etkenler, toplumsal etkenler ve dilin yapısı izlemektedir. Marlia, Akbal ve Nur'un (2023) araştırmasında da duygusal etkenler konuşma kaygısında bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Demirel (2021) yabancı dil öğretmenlerinin hatalı telaffuz yapma ihtimalini göz önünde bulundurarak teyp, video ya da yabancı dil laboratuvarları gibi dilin anadil konuşurlarından dinlenebileceği kaynaklara vurgu yapmıştır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun hatalı bir telaffuz durumunda öğretmen ve arkadaşlarından olumlu ya da olumsuz bir tepki aldıkları ve bu tepkilerin öğretmen adayları üzerinde bilişsel ve duygusal aynı zamanda olumlu veya olumsuz bir etki yarattığı görülmüştür. Öğretmenlerin hataları düzeltme yönünde verdiği tepkiler yabancı dil öğretimin genel ilkelerinden başlangıç düzeyindeki hataları anında düzeltme ilkesiyle bağdaşırken, öğretmenin kızması ve diğer öğrencilerin gülüp dalga geçtiği bir sınıf ortamı yabancı dil öğretimindeki temel ilkelerden, cesaretlendirme ilkesiyle çelişmektedir (Demirel, 2021). Öğretmen adaylarının bir kısmı hatalı telaffuz durumunda arkadaşlarının gülüp alay ettiklerini ve bu yüzden kendilerini kötü hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretimde etkili sınıf yönetiminin nitelikleri ile çelişmektedir (Taşpınar, 2010: s. 306).

Öğretmen adayları geçmişte eğitimlerinde daha çok gramer, kelime, okuma, anlama gibi beceriler üzerinde durulduğu için telaffuzun ihmal edildiğini beyan etmişlerdir. Bu durum yabancı dil öğretimindeki temel ilkelerden, dört temel beceriyi geliştirme ilkesiyle (Demirel, 2021) bağdaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun eğitim programındaki eksiklik ve uygulamadaki ihmalden dolayı bugüne kadar almış oldukları telaffuz eğitimini yetersiz buldukları görülmüştür. MEB (2018b) Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı incelendiğinde telaffuzun İngilizce dersinde ayrı bir kazanım olarak ortaöğretimin her kademesinde ve her ünitesinde yer aldığı görülmektedir. Buna rağmen bazı öğrenciler üniversite eğitimlerine kadar ya hiç telaffuz eğitimini almadıklarını ya da yetersiz bir şekilde aldıklarını beyan etmişlerdir. Demirel (2021) yabancı dil eğitiminde telaffuz eğitimine çok fazla yer verilmemesini belirtmekle birlikte yeri geldikçe ve öğrenciler hatta yaptıkça bu eğitimin üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir. Telaffuzlarını geliştirmek için öğretmen adaylarının bireysel veya grup/partnerle pratik yaptığı, yabancı dilde dinleme ve izleme yaptıkları görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında İngilizce öğretmen adaylarında telaffuz kaygısına sebep olan etmenler, duygusal ve bilişsel etmenler olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu sonuç alan yazındaki yabancı dil kaygısına sebep olan birçok etmenle uyusmaktadır (Aydın ve Zengin, 2008: s. 86; Young, 1991: s. 434). İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dilde telaffuz kaygısını yenmek için birçok eğitsel etkinliğe başvurdukları görülmüştür.

Araştırma sonucunda çalışmanın her iki boyutu arasında anlamlı bir ilişki ve bütünlük gözlemlenmiştir. Örneğin nicel boyutta 1. Sınıf ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin daha fazla telaffuz kaygısına sahip olması, nitel boyutta onların daha önceki kademelerde dilbilgisi ve kelime bilgisinin üzerinde daha fazla durulması yönünde getirdiği görüşlerle açıklanabilir. Öte yandan nicel boyuttaki sınıf ve cinsiyet arasındaki anlamlı farklılıklar nitel boyutta bilişsel ve duygusal kategorisine yapılan yüklemelerle açıklanabilir.

Çalışma sonuçlarına bakılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Katılımcılar telaffuz öğretiminin ilk ve ortaöğretim kademelerinde ihmal edildiğini öne sürmüşlerdir. Bu kademelerde çalışan İngilizce öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak bu ihmalin sebepleri ortaya çıkarılabilir.
- Telaffuz eğitiminde öğrencilerin duygusal etkenler ve akran baskısından dolayı sorun yaşadığı görülmüştür. Akran baskısını en aza indirmek ve öğrencilerin sahip olduğu duygusal etkenleri kontrol edebilmeleri için uygulamadaki, ekstra veya örtük program kapsamında öğretmenlerin daha fazla müdahil olabilmeleri sağlanabilir.
- Yabancı dil öğretiminde gramer ve kelime bilgisi ağırlıklı, sınav odaklı bir eğitimden dolayı telaffuzun üzerinde fazla durulmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca birçok öğretmen adayı telaffuz

eğitimini çeşitli sebeplerden dolayı yetersiz bulmuştur. Uygulamadaki programda öğretmenlerin telaffuz öğretimini ihmal etmemesi ve telaffuz gelişimini etkileyen becerilere gerekli önemi vermesi için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Araştırmada öğretmen adaylarının telaffuzlarını geliştirmeleri için daha çok okul dışı kaynak ve imkânlardan bahsettiği görölmüştür. İlerde yapılacak çalışmalarda bu durum irdelenebilir.
- İngilizce öğretmenliği bölümü dışında okuyan öğrencilerle aynı araştırma yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Araştırmanın daha fazla karşılaştırmanın yapılmasına olanak vermesi nedeniyle araştırma farklı üniversitelerdeki öğrencilerle yapılabilir.

Kaynakça

- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Anxiety and Depression Association of America. (2024). *Women and anxiety: Facts and statistics*. Anxiety and Depression Association of America. <https://adaa.org/living-with-anxiety/women/facts> adresinden 16.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Baran-Łucarz, M. (2013). Foreign language pronunciation and listening anxiety: A preliminary study. In *Language in cognition and affect* (255-274). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Baran-Łucarz, M. (2014). The link between pronunciation anxiety and willingness to communicate in the foreign-language classroom: The Polish EFL context. *Canadian Modern Language Review*, 70(4), 445-473. doi: 10.3138/cmlr.70.4.445
- Baran-Lucarz, M. (2016). Conceptualizing and measuring the construct of pronunciation anxiety: Results of a pilot study. In M. Pavlak (Edt.), *Classroom-oriented research: Reconciling theory and practice*, 39-56. doi:10.1007/978-3-319-30373-4_3
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 22. Baskı, Pegem Yayıncılık.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign language annals*, 35(6), 647-656.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdel, D. (2023). Exploring English major students' pronunciation anxiety. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 11 (21), 522-548.
- Gardner, R. C., Moorcroft, R. ve MacIntyre, P.D. (1987). *The role of anxiety in second language performance of language dropouts* (Research Bulletin No. 657). London, Ontario, Canada: The University of Western Ontario.
- Grauberg, W. (1997). *The Elements of Foreign Language Teaching*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Ghufron, M. A., & Rosyida, F. (2018). The role of Grammarly in assessing English as a Foreign Language (EFL) writing. *Lingua Cultura*, 12(4), 395-403. doi: 10.21512/lc.v12i4.4582
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Kafes, H. (2018). A Study on Pronunciation Anxiety of Pre-service ELT teachers. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1813-1827.
- Karakoç Keskin, E. (2023). Yapay Zekâ Sohbet Robotu Chatgpt ve Türkiye İnternet Gündeminde Oluşturduğu Temalar. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 7 (2), 114-131.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Kim, J. (2002). Anxiety and foreign language listening. *English Teaching*, 57(2), 3-34.
- Kralova, Z. ve Mala, E. (2018). Non-native teachers' foreign language pronunciation anxiety. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 7(2), 1322-1330.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.
- Kürşad, M. Ş. ve Nartgün, Z. (2015). Kayıp veri sorununun çözümünde kullanılan farklı yöntemlerin ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği bağlamında karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2), 254-267.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. F., & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*, 31(3), 293-311. doi: 10.1017/S0958344019000065
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-11.
- Marlia, M., Akbal, F. A. ve Nur, S. (2023). EFL Students' Speaking Anxiety in Indonesian Senior High School. *Lingua Didaktika: Jurnal Bahasa dan Pembelajaran Bahasa*, 17(1), 71-81. doi: 10.24036/ld.v17i1.121085
- MEB, (2018a). İngilizce Dersi Öğretim Programı 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden 31.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2018b). Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> adresinden 31.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye uzaktan eğitim istatistikleriyle dijital dünyanın listelerini zorladı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr> adresinden 16.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- National Institute of Mental Health. (2015). *Depression is more than twice as likely in women as men*. PubMed Central. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4478054/>
- Öztürk, G. ve Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Park, H. ve Lee, A. R. (2005). L2 learners' anxiety, self-confidence and oral performance. In *Proceedings of the 10th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* (107-208).
- Saito, Y., Garza, T. J. ve Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The modern language journal*, 83(2), 202-218. doi: 10.1111/0026-7902.00016
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, S., Dörtkulak, F. ve Bozoğlan, H. (2014). *Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi: İngilizce Alan Bilgisi- Alan Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. basım). Ankara: Data Yayınları.
- TDK, (2023). Türk Dil Kurumu Sözlükleri <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 17.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tekten, B. (2020). *An investigation of adult EFL learners' foreign language pronunciation anxiety and reconceptualized L2 motivational self system regarding English pronunciation in the context of a higher education institution in Turkey*. Yayımlanmamış doktora tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Temur, M., ve Tuncer, M. (2024). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Telaffuz Kaygılarının Araştırılması. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 8(41), 594-601. doi: 10.5281/zenodo.11117262
- Yağız, O. (2018). An adaptation study of the measure of pronunciation anxiety in the foreign language classroom into Turkish language and culture. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1519-1526. doi:10.24106/kefdergi.2133
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2019). *Learners' perceptions of their English pronunciation anxiety at tertiary level*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign language annals*, 23(6), 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The modern language journal*, 75(4), 426-439.

Extended Abstract

Introduction

The main purpose of this research is to examine prospective English Language Teachers' pronunciation anxiety levels in terms of demographic characteristics in the foreign language classroom and to determine their opinions about pronunciation anxiety and the factors affecting it. This research, conducted using an embedded pattern within a mixed approach, explores its sub-objectives through two distinct dimensions: qualitative and quantitative, as outlined below:

Objectives related to the quantitative dimension

1. Is there a significant difference in the levels of class anxiety and oral performance anxiety among prospective English teachers in foreign language classes based on gender, grade, type of school attended, age, and the academic field, branch or department studied in high school?
2. Is there a significant difference in the levels of fear of negative evaluation anxiety among prospective English teachers in foreign language classes based on gender, grade, type of school attended, age, and the field/branch/department studied in high school?
3. Is there a significant difference in the levels of self-efficacy and self-assessment anxiety among prospective English teachers in foreign language classes based on gender, grade, type of school attended, age, and the field/branch/department studied in high school?
4. Is there a significant difference in the levels of anxiety related to self-image among prospective English teachers in foreign language classes based on gender, grade, type of school attended, age, and the field/branch/department studied in high school?
5. Is there a significant difference in the levels of anxiety related to beliefs among prospective English teachers in foreign language classes based on gender, grade, type of school attended, age, and the field/branch/department studied in high school?

Objectives related to the qualitative dimension

1. What are the opinions of prospective English Language Teachers regarding the sources of the difficulties they experience in the pronunciation of foreign words?
2. What are the opinions of prospective English Language Teachers about what kind of reactions they usually get from their teachers and classmates when they mispronounce foreign words or can't pronounce them at all?
3. What are the opinions of Prospective English Teacher about the adequacy of the pronunciation education they receive during their foreign language education?
4. What are the opinions of prospective English Language Teachers about the ways they apply to correct or improve their pronunciation?

The Mixed Purpose of the Research

1. What are the background factors that cause pronunciation anxiety in Prospective English Language Teachers?

2. Are Prospective English Language Teachers making extra educational attempts to overcome pronunciation anxiety?

Method

Prospective English Language Teachers' pronunciation anxiety in the foreign language classroom in terms of demographic characteristics was examined in this research, a mixed research model was used in which quantitative and qualitative research patterns were used. In the mixed research model, an embedded (integrated) pattern was used because qualitative data were used to support and explain quantitative data (Yıldırım and Şimşek, 2016: p. 326). In the quantitative dimension of the research, a single screening model was used from the general screening models (Karasar, 2014, p. 79). In the qualitative dimension of the research, the phenomenon of pronunciation anxiety was examined and the phenomenological pattern was used (Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 69).

The population of the research consists of 170 prospective teachers attending the English Teaching Undergraduate Program in the fall semester of the 2021/2022 academic year. For the qualitative dimension of the research, maximum diversity sampling from the purposeful sampling method was used. In the research, a total of 25 prospective teachers, including 5 prospective teachers from each grade group, were reached.

The "Pronunciation Anxiety Scale in Foreign Language Classroom", a valid and reliable scale developed by Baran-Lucarz (2016) and adapted to Turkish language and culture by Yağız (2018), was used as a data collection tool in the research. The data were analyzed by the researcher using a computer-aided statistical software. The analysis of the qualitative data was carried out by the researchers. In accordance with the qualitative data pattern, it was analyzed in four steps by the content analysis method (Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 243).

Result and Discussion

Prospective English Language Teachers' pronunciation anxiety levels in the foreign language classroom were examined in terms of demographic characteristics, and significant differences between groups were observed in some sub-dimensions in this study, in which prospective teachers' opinions about pronunciation anxiety and the factors affecting them were determined. When we look at the findings of the research, it is seen that female prospective teachers have more pronunciation anxiety.

It was found that the prospective teachers in the 1st grade had more pronunciation anxiety than the prospective teachers in the preparatory class. There was no difference between the other classes. There was no difference between classes in fear of negative evaluation related to pronunciation. It has been found that 1st grade prospective teachers have more negative self-efficacy and self-evaluation perceptions than 2nd grade prospective teachers. There was no significant difference in other classes. There was no significant difference in self-image perception between the classes. In the beliefs held about pronunciation, 1st grade prospective teachers have more negative beliefs than 2nd, 3rd and 4th grade prospective teachers. There was no significant difference between the other classes in the sub-dimension of beliefs held.

There was no significant difference in any of the sub-dimensions of pronunciation concerns according to the type of school that the prospective teachers graduated from and the field of graduation. In the qualitative dimension in which the opinions of prospective teachers regarding pronunciation concerns and the factors affecting them were determined, it turned out that prospective teachers most

often stated that they had problems due to errors and shortcomings in the application. It has been found that the majority of prospective teachers receive a positive or negative reaction from teachers and friends in the event of an incorrect pronunciation, and these reactions have both a cognitive/emotional and positive/negative effect on prospective teachers.

Recommendations

Based on the findings, the following recommendations are proposed:

- Pronunciation instruction appears to be neglected at some levels in practice. Official curriculum adjustments may be necessary to ensure greater emphasis on pronunciation at all levels of education.
 - To mitigate peer pressure and manage students' emotional responses, teachers could play a more active role in creating supportive learning environments through additional or informal curriculum activities.
 - It has been concluded that there is insufficient emphasis on pronunciation in foreign language teaching, largely due to the focus on grammar- and vocabulary-based, exam-oriented education. Moreover, many prospective teachers have expressed that pronunciation education is inadequate for various reasons. To address this, in-service training programs can be organized to ensure that teachers place greater emphasis on pronunciation instruction and recognize the importance of developing skills that contribute to pronunciation improvement. This approach can help bridge the gap in pronunciation education and foster more comprehensive language proficiency among students.
-

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



Examination of Writing Activities Applied in Turkish Lesson

Yasin ÖZCAN¹ & Muhammet BAŞTUĞ²

Abstract

This research aims to identify and describe how primary school teachers in Turkish lessons during the process of developing writing skills. The study group included 1213 students and 16 primary school teachers who served in a primary school in the 2023-2024 academic year. In the study patterned as a case study, observation technique was used as a data collection tool. The findings of the study were collected under 9 headings in line with the data obtained from the observation form. The results of the study are as follows; primary school teachers used the most dictation (46.78%) from writing studies in Turkish class and the least text creation (12.50%). While doing these studies, the most Turkish notebooks (71.87%) and the least working paper (6.25%) were used as the course materials. The aim of these studies was the most legible writing (68.75%) and the least text creation (12.50%). According to another important result of the research, no feedback was given to the students from the teachers about the writing studies in 17 of the 32 class hours (53.12%) observed. The results of the research were discussed depending on the relevant literature.

Keywords

Writing Skills

Writing Training

Primary School Students

Primary School Teachers

Türkçe Dersinde Uygulanan Yazı Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi

Özet

Bu araştırma, yazma becerilerini geliştirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi içerisinde öğretim zamanını nasıl kullandıklarını belirlemeyi ve betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulda görev yapan 12'si kadın, 4'ü erkek olmak üzere 16 sınıf öğretmeni ve 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 1213 öğrenci oluşturmaktadır. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem tekniği kullanılmış, gözlem sonuçlarından elde edilen verilerle içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulguları gözlem formundan elde edilen veriler doğrultusunda 9 başlık altında toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde yazı yazma çalışmalarından en fazla dikte (%46,78) en az metin oluşturma (%12,50) çalışmalarını kullanmıştır. Bu çalışmalar yaparken ders materyali olarak en fazla Türkçe defteri (%71,87) en az ise akıllı tahta ve çalışma kâğıdı (%6,25) kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların amacı en çok okunaklı yazma (%68,75) olurken en az metin oluşturma (%12,50) olmuştur. Yazı yazma çalışmaları sırasında öğrenci öğretmen etkileşimi ise %18,79 oranında gerçekleşmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli sonucuna göre gözlem yapılan 32 ders saatinin 17'sinde (%53,12) yazma çalışmaları ile ilgili öğretmenlerden öğrencilere herhangi bir geri bildirim verilmemiştir. Araştırma sonuçları, yazma becerilerini geliştirme sürecinde ders süreci ile öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin yazma başarısına etkisi bağlamında literatüre bağlı olarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Yazma Becerileri

Yazma Eğitimi

İlkokul Öğrencileri

Sınıf Öğretmenleri

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

Reviewed / Kabul Tarihi

Published / Yayın Tarihi

Doi Number / Doi Numarası

1.10.2024

27.11.2024

30.12.2024

10.71084/ijlet.1558911

Reference Kaynakça

Özcan, Y., & Baştuğ, M. (2024). Türkçe dersinde uygulanan yazı yazma etkinliklerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 74-88.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yasnocz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7641-4064

² Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, mbastug@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5949-6966



Giriş

Dil eğitimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerine temellendirilmiştir. Dinleme ve konuşma becerileri okul öncesi dönemde yapılan etkinliklerle belli bir seviyeye kadar kazanılmasına rağmen okuma ve yazma becerilerinin gelişimi önemli derecede ilkökulda gerçekleşmektedir. Temel dil becerilerinden biri olan yazma, duygu, düşünce ve inançları ifade etmenin en önemli yollarından biridir. Aynı zamanda bu beceri bireyin öğrenme ve gelişim sürecinde de kullanılmaktadır. Bu nedenle yazma becerisinde görülen eksiklikler öğrencilerin okuldaki akademik temelli öğrenmelerini olumsuz etkilerken bu etkiler sadece okul başarısı ile sınırlı kalmayıp sosyal hayatta da mesaj yazma, e-posta gönderme, dilekçe yazma gibi pek çok noktayı olumsuz etkilemektedir. Yazma becerisinin kişinin hayatına ve iletişime olan etkisi bu becerinin geliştirilmesinin eğitim programlarının öncelikli hedefi olmasını sağlamıştır. Ancak yazma ile ilgili çeşitli değerlendirme raporları okulların öğrencilerin kazanması gereken temel yazma becerilerini yeterince geliştiremediğini ortaya koymaktadır (De Smedt vd., 2017). Bu duruma okullarda yazma öğretimine, sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesine yeteri kadar önem verilmemesi ile birlikte yazma becerisinin temelinde olan bilişsel ve motivasyonel zorlukların anlaşılmasının neden olduğu söylenebilir (Ungan, 2007; Baştuğ, 2014).

Yazma becerisi bireyin, bilgi, beceri, hafıza ve istek durumlarını birlikte yürüterek gerçekleştirdiği bilişüstü karmaşık bir etkinliktir (Warker vd., 2005). Yazma süreci içerisinde birey kelimeleri birbiri ile ilişkili olarak sıralamalı ve dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazmalıdır. Geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda bu süreç daha çok bilişsel süreçler ile açıklansa da kendi içerisinde doğru oturma, kalem tutma, kâğıt pozisyonu, okuma, düşünme, düzgün ifade etme ve yazmaya karşı istekli olma gibi psikomotor, bilişsel ve duyuşsal birçok beceriyi içermektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda yazmanın duyuşsal yönünün önemi vurgulanarak duyuşsal durumların yazma sürecinin diğer tüm aşamalarını etkilediği ifade edilmiştir (Graham, Berninger & Fan, 2007; Piazza & Siebert, 2008; İşeri & Ünal, 2010). Öğrencinin yazmaya başlamadan önce veya yazma sırasında isteksiz olması yazılacak konu bulunmasında ve yazıya devam etmede tutukluk yaşanmasına neden olabilmektedir. Yazma tutukluğu ya da yazar tıkanıklığı olarak adlandırılan bu durum kişinin temel beceri eksikliği dışında yazmaya başlamakta güçlük çekme veya yazmaya devam edememe durumu olarak tanımlanmaktadır (Rose, 1984). Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin yazma tutukluğu yaşamalarının nedenleri arasında eğitim süreci, ders etkinlikleri ve öğretmen tutum ve davranışları oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim süreçleri ile geleneksel eğitim ve ezberci uygulamaların sürekli tekrar edilmesi, öğrencilere özgün yazılarla kendilerini ifade etme imkânı tanınmaması, test çözmeye ayrılan zamandan çok daha az bir zamanın yazma çalışmalarına ayrılması kastedilmektedir (Baştuğ, Ertem & Keskin, 2017). Türkiye’de yapılan farklı çalışmalar da okullardaki yazma etkinliklerinde öğrencilere genellikle atasözü, deyim veya çeşitli özdeyişler ile ilgili yazılar yazdırıldığını ifade etmektedir (Küçük, 2006; Bağcı, 2007; Dağtaş, 2012; Şimşek, 2015). Ayrıca öğrencilerin yazacağı yazının içeriğine yabancı olması, yazımı yapılacak konunun sürekli öğretmen tarafından belirlenmesi ve yazmaya ayrılan zamanın kısıtlı olması yazma dersinde yaşanan diğer problemlerdendir. Buna benzer durumların ve aynı çalışmaların sürekli bir şekilde tekrar edilerek farklı etkinliklere yer verilmemesi öğrencilerin zamanla yazma dersine olan ilgi ve isteklerinin azalmasına neden olmaktadır. Yazı yazma becerisinin geliştirilmesi temelde Türkçe dersinin bir hedefi olsa da yazı yazma becerisinin gelişiminde yaşanan olumsuzluklar sadece Türkçe dersindeki başarıyı değil diğer derslerdeki başarı durumunu da olumsuz etkileyecektir.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programlarında öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığının kazanılması, duygu, düşünce ya da bir konu hakkındaki görüşlerini sözlü ve yazılı olacak şekilde etkili ve anlaşılır ifade etmelerinin sağlanması, Türkçeyi yazma ve konuşma kurallarına uygun olarak özenli ve doğru kullanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanım, yöntem ve teknikler belirtilmiştir. Bu yöntem ve teknikler şöyledir:

1. "Güdümlü yazma,
2. Metin tamamlama,
3. Bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma,
4. Boşluk doldurma,
5. Grup olarak yazma,
6. Serbest yazma,
7. Kontrollü yazma,
8. Tahminde bulunma,
9. Not alarak yazma,
10. Özet çıkarma,
11. Sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma,
12. Bir metinden hareketle yazma,
13. Duyulardan hareketle yazma,
14. Eleştirel yazma,
15. Yaratıcı yazma." (MEB, 2015, 2017, 2018, 2019, 2024).

Deyim, atasözü ve özdeyiş yazma çalışmalarının yanı sıra yukarıda belirtilen yöntem ve tekniklerin kullanılması, yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Çünkü yazma becerilerini geliştirmede yazılı anlatım çalışmalarının önemli bir yeri vardır. Yazı yazmak, ata binmek, yüzmek, araç kullanmayı öğrenmek gibi alıştırmayı yaptıkça gelişen bir beceridir (Kantemir, 1991: 114). Tekerleme, bilmece, fabl, türkü, mâni, şiir, hikâye ve masal gibi türlerde farklı yöntem ve tekniklerle çalışmalar yapılması, öğrencilerin farklı türlerdeki yazılar hakkında bilgi sahibi olmasını sağlarken aynı zamanda derslerde sürekli benzer etkinliklerin yapılmasının olası olumsuz etkilerinin önüne geçerek derse ilişkin ilgi ve isteğin artmasına katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda bu çalışmalar yapılırken öğrencilerin öğretmenler tarafından gerekli desteği görerek çeşitli geri bildirimler ile çalışmalara yön vermesi oldukça önemlidir.

Eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar, öğretmen tutum ve davranışlarının öğrenci başarısı üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Çiftçi, 2006; Ateş, 2011; Tağa ve Ünlü, 2013). Özellikle ilkokulda yazma dersleri sırasında öğretmen tutum ve davranışlarından kaynaklı olarak yaşanan olumlu veya olumsuz deneyimler ilerleyen yıllara taşınarak öğrencinin tüm akademik hayatını etkileyebilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde yazma dersleri sırasında sıklıkla karşılaşılan olumsuz durumlar; yetersiz geri bildirim, teşvik eksikliği, sert eleştiri, mükemmeliyetçi tutum ve değerlendirme odaklı yazma çalışmaları olarak ifade edilmiştir (Boice, 1993; Cohen, 1998; Birk, 2013). Öğretmen tutum

ve davranışlarından kaynaklanan bu olumsuz deneyimler öğrencilerin zamanla yazmaya karşı öz güvenlerinin azalmasına neden olmakta bu durum yazma başarısını etkilemektedir (Baştuğ, Ertem & Keskin, 2017). Rose (1984), öğrencinin topluluk önünde bir başkası tarafından yazısının değerlendirilmesi, not verilmesi ve yazma süresinde öğretmen tarafından konulan katı kuralların dışına çıkılamaması gibi durumların öğrencilerin zamanla yazmaya başlamadan önce kaygı ve korku hissetmelerine neden olacağını ifade etmiştir. Yazma becerisinin gelişim süreci karmaşık ve zor olduğundan dönüt verme ve düzeltmenin de ders içerisindeki yeri oldukça önemlidir. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer hususta öğretmenin dönüt verme sırasında benimsemiş olduğu üsluptur. Bu çalışmada geri bildirim türleri yapıcı ve yıkıcı olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. Yapıcı geri bildirim, yazıdaki olumlu yönlerin vurgulanarak iyi niteliklerin belirtilmesi ile birlikte yazının daha iyi hâle getirilmesi için yapılacakların aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Bu geri bildirim türünde öğretmen yargılayıcı olmaktan kaçınarak, yazının okuyucu üzerinde bıraktığı etkiye ve geliştirilmesi gereken yönlerle değinir (Hyland, 2003). Yapıcı geri bildirim öğrencinin motivasyonunu bozmadan övgü ve öneriyi birlikte sunabilir (McGrath vd., 2011). Yıkıcı geri bildirim türünde ise kışkırtıcı ve sert bir üslup kullanılır (Coşkun & Tamer, 2015). Öğrenciye karşı kullanılan kelimeler küçük düşürücü veya rencide edici olduğunda dönüt verme ile amaçlanan kazanımın dışına çıkmaktadır. Ders içerisinde uygulama ve değerlendirme çalışmalarında, uygun dönüt verme ve düzeltme yapılmadığında yazma becerisinin gelişimi olumsuz etkilenmektedir (Karatay, 2013). Oysaki bu süreçte öğretmen ve öğrencilerden alınacak uygun geri bildirimler, yazarın yazmış olduğu yazının okuyucular üzerinde nasıl bir etki bıraktığını fark etmesini sağlamakta bu süreç sonunda yazma becerisi gelişmektedir (Chaudron, 1984). Bu bağlamda yapılan araştırmalar göstermektedir ki yazma becerisinin gelişerek öğrencilerin nitelikli yazılar ortaya koyması önemli ölçüde öğretmenlerin dersi yönetme becerisi ve öğrencilerle kurmuş oldukları iletişime bağlıdır.

Ana dil becerilerinden biri olan yazma öğrencilere birinci sınıftan itibaren sınıf öğretmenleri tarafından kazandırılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerisini etkili bir şekilde edinmeleri sınıf öğretmenlerinin yazma yeterlilikleri ile ilişkilendirilmektedir (Gömleksiz, 2013). Bu bağlamda yapılan araştırma; ilkökulda Türkçe dersi içerisinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde, öğretmenlerin öğretim zamanını nasıl değerlendirdiklerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Ders gözleminde; yazma etkinlikleri, kullanılan materyal, yazma amacı, yazı içeriği, öğretmen öğrenci etkileşimi, yazılanların paylaşılma durumu ve geri bildirim üzerinde durulmuştur. Odaklanılan noktalar ilgili literatürden yola çıkarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Yazma becerisinin gelişimi tüm dünyada eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olsa da yapılan çalışmalar, okullarda verilen eğitimin bu becerinin gelişimine yeterince katkı sağlayamadığını ortaya koymaktadır (De Smedt vd., 2017; Urgan, 2007). Program çıktıklarına ulaşılmada yaşanan problemlerin giderilmesinde sınıf içi uygulamaların ve öğrenci öğretmen arasındaki etkileşimin gözlemlenip verilerin ortaya konulmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar ve bu uygulamalar sırasında öğrenci öğretmen arasında gerçekleşen etkileşimin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yazma becerilerini geliştirme sürecinde sınıf öğretmenleri tarafından hangi tür etkinliklerin ne sıklıkla yapıldığı tespit edilirken aynı zamanda bu etkinlikler sırasında öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimin sıklığı ve niteliği yapılan ders gözlemleri ile belirlenmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma, doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi veri toplama araçlarının kullanılarak olayların ve algıların kendi doğal ortamı içerisinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırma nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması; bir etkinliğin, bir programın, bir olayın veya bir sürecin bir veya birden fazla katılımcı ile uzun bir zaman diliminde detaylı olarak kendi doğal ortamında anlatılmasıdır (Creswell, 2003).

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Gözlem, hayatın akışı içerisinde olan olayların ve davranışların bir plan doğrultusunda izlenmesi ve kaydedilmesi işlemidir (Arseven, 2001). Bu bağlamda 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım uygulamaları ve öğrenci-öğretmen etkileşimi ile ilgili elde edilecek veriler gözlemlenerek detaylı bir durum analizi yapılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî bir ilkokulda görev yapmakta olan 12'si kadın, 4'ü erkek olmak üzere 16 sınıf öğretmeni ve 1,2,3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 1213 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak öğretmen seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemde önceden belirlenmiş koşulları sağlayan tüm durumların çalışılması söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmada katılımcılar belirlenirken temelde iki ölçüt dikkate alınmıştır. Bunlardan birincisi araştırmanın gerçekleştirildiği 2023-2024 eğitim öğretim yılında sınıf öğretmeni olarak görev yapmaları, diğeri ise katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katılım göstermeleridir. Bu doğrultuda seçilen öğretmenler ve öğrenciler, farklı zamanlarda yazılı anlatım çalışmaları için ayrılan Türkçe ders saati içerisinde gözlem formunda yer alan hususlar dikkate alınarak gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Bailey'e (1982) göre herhangi bir ortamda meydana gelen olaylara ve davranışa yönelik ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla yürütülen araştırmalarda gözlem tekniği kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmada ortam olarak "sınıf" seçilerek sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki yazma becerilerini geliştirme çalışmaları ve öğrencilerle kurmuş oldukları iletişim hakkında detaylı bir bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem formu üzerinde gerekli işaretlemeler yapılarak gözlenen hususlar ile ilgili notlar alınmıştır. Gözlemlenecek hususlar belirlenirken kategori sistemi kullanılmıştır. Bu çalışmada gözlemlenecek konular kategorilere ayrılırken alan uzmanlarının bilgisine başvurulmuş ve görüşleri alınmıştır, ayrıca ilgili literatürden de faydalanılmıştır. Gözlem tekniğinin dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli özelliği ise gözlenecek duruma ait doğal ortamın bozulmamasıdır. Bu nedenle gözlemci sınıf ortamının doğallığının bozulmaması konusunda özellikle dikkat göstermelidir (Selçuk, 2001). Sınıf ortamının doğallığının korunması için kaydedilmesi planlanan olay veya davranışın gözlemcinin varlığından etkilenmemesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmacının gözlenecek duruma etkisi, katılımcılarla gözlem öncesi olan ikili ilişkileri, gözlem sırasında sınıf içerisindeki konumu, gözlem süresinin kontrolü ve alınan diğer önlemlerle en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada 16 sınıf öğretmeni her biri 2 saat olmak üzere toplam 32 ders saati süresince gözlemlenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin gözlem verileri analiz edilirken betimsel analiz ve

içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Gözlem tamamlandıktan sonra ilk olarak gözlem formları sınıf düzeyine göre sıralanmış ve numaralandırılmıştır. Sonrasında ise gözlem formunda belirtilen kategorilerle ilgili olarak; kullanılan ders materyali, yazma amacı, geri bildirim verme, öğrenci öğretmen etkileşimi, yazılanların paylaşılması, yazma amacı ve ders etkinliklerinin yapılma sıklığı sınıf düzeyine göre belirlenerek bütün içerisindeki yeri yüzdelerle ifade edilmiştir. Gözlem sonrasında gözlem yapılan ders saatine ilişkin alınan notlar üzerinden öğretmenler tarafından dersin nasıl yürütüldüğü betimlenmiştir. Öğretim süreci; yapılan yazma çalışmaları, kullanılan ders materyali, yazma amacı ve yazı içeriğine ilişkin veriler açısından içerik analizine tabi tutulmuş, gözlenen durumlar kullanılma sıklıkları esas alınarak aktarılmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan alınan 15.03.2024 tarihli ve 940905 belge sayılı etik kurul izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar ve bu uygulamalar sırasında öğrenci-öğretmen arasında gerçekleşen etkileşimin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda her bir sınıf düzeyinden 4 farklı şube, farklı zamanlarda 2 ders saati olacak şekilde toplam 32 saat gözlemlenmiştir. Gözlem bulguları; yazma becerisini geliştirmede kullanılan teknikler, yazma amacı, yazı içeriği, yazılanların paylaşılma durumu, kullanılan materyal, geri bildirim ve etkileşim olmak üzere yedi alt başlıkta toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından gözlem yapılan sınıfa ilişkin alan notları alınarak ders süreci betimlenmiştir.

Öğretmenlerin Yazma Becerilerini Geliştirme Sürecinde En Çok Kullandıkları Tekniklere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde kullandıkları teknikler, kullanım sıklığı ve sınıf düzeyine göre Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin sınıf düzeyine göre yazma becerilerini geliştirmek için kullandıkları teknikler ve kullanım sıklıkları

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam	n
Dikte	6	4	3	2	15	%46,87
Metin Kopyalama	2	2	1	2	7	%21,87
Deyim Atasözü	0	2	2	2	6	%18,75
Serbest Yazma	0	0	2	1	3	%9,37
Kompozisyon	0	0	0	1	1	%3,12

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenler tarafından Türkçe dersi içerisinde 5 farklı yazı yazma tekniği kullanıldığı görülmektedir. Bu teknikler kullanım sıklığına göre; dikte (%46,87), metin kopyalama (%21,87), deyim atasözü yazma (%18,75), serbest yazma (%9,37) ve kompozisyon (%3,12) olarak sıralanmıştır. Tabloya göre öğretmenlerin dikte uygulamasına ayırdıkları zamanın (%46,87) neredeyse toplam ders saatinin yarısına yakın olduğu görülmektedir. Bu tekniğin en fazla kullanımına ise 1. sınıf düzeyinde rastlanmıştır. Tabloya göre serbest yazma ve kompozisyon teknikleri 1. ve 2. sınıf düzeyinde hiç kullanılmazken bu çalışmaların kullanımı toplam öğretim zamanının %12,50’sini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin Yazma Becerilerini Geliştirme Sürecinde En Çok Kullandıkları Eğitim Materyallerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde kullandıkları materyaller, kullanım sıklığı ve sınıf düzeyine göre Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin sınıf düzeyine göre yazma becerilerini geliştirmek için kullandıkları materyaller ve kullanım sıklıkları

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam	n
Türkçe Defteri	8	6	5	3	22	%34,38
Sınıf Tahtası	5	5	3	2	15	%23,44
Ders Kitabı	1	5	4	3	13	%20,31
Akıllı Tahta	3	2	2	1	8	%12,50
Çalışma Kâğıdı	1	2	2	1	6	%9,37
Toplam	18	20	16	10	64	%100

Tablo 2 incelendiğinde, yazma becerilerini geliştirme sürecinde 5 farklı ders materyali kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan materyaller kullanım sıklığına göre; Türkçe defteri (%34,37), sınıf tahtası (%23,43), ders kitabı (%20,31), akıllı tahta (%12,50) ve çalışma kâğıdı (%9,37) olarak sıralanmıştır. Tabloya göre Türkçe defteri ve sınıf tahtası kullanım sayısının, gözlem sırasında kullanılan toplam materyal sayısının yarısından fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Yazma Becerilerini Geliştirme Sürecinde Öğrencilerle Kurmuş Oldukları Sözlü Etkileşim Sayılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde kullandıkları öğrencilerle kurmuş oldukları etkileşim sayıları ve sınıf düzeyine göre Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde öğrencilerle kurmuş oldukları etkileşim sayıları

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Etkileşim Sayısı	Yüzde
1. Sınıf	386	95	%24,61
2. Sınıf	334	67	%20,05
3. Sınıf	269	38	%14,12
4. Sınıf	274	28	%10,21
Tüm Sınıflar	1213	228	%18,79

Tablo 3 incelendiğinde gözlenen süreç içerisinde öğrencilerin %18,79’unun öğretmen ile etkileşim hâlinde ve aktif bir öğretim sürecinde bulunduğu görülmektedir. Bu durumun sınıf düzeyine göre dağılımı ise 1. sınıf (%24,61), 2. sınıf (%20,05), 3. sınıf (%14,12) ve 4. sınıf (%10,21) olarak tespit edilmiştir. Tabloya göre öğretmen öğrenci arasındaki sözlü etkileşim 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan süreçte düzenli olarak azalmaktadır.

Yazma Becerilerini Geliştirme Sürecinde Öğrencilerin Yazmış Oldukları Yazıları Paylaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde yazmış oldukları yazıları paylaşma durumları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde yazmış oldukları yazıları paylaşma durumları

Paylaşım Durumu	Ders Saati	n
Yapıldı	8	%25
Yapılmadı	24	%75
Toplam	32	%100

Tablo 4 incelendiğinde gözlemlenen ders saatlerinin %25'inde öğrencilerin yapmış oldukları yazma çalışmalarını öğretmeni veya arkadaşlarıyla paylaşabildiği görülmektedir. Gözlemlenen diğer derslerde ise öğrenciler, öğretmenler tarafından kendilerine verilen görevi tamamlamış, herhangi bir paylaşımda bulunulmamıştır.

Öğretmenlerin Yazma Becerilerini Geliştirme Sürecinde Öğrencilere Vermiş Oldukları Geri bildirim İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde öğrencilere vermiş oldukları geri bildirim ilişkili bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde öğrencilere yönelik geri bildirim durumları

Geri bildirim Durumu	N
Verildi	%53,12
Verilmedi	%46,87
Toplam	%100

Tablo 5 incelendiğinde gözlemlenen ders saatlerinde öğretmenlerin %46,87'sinin yazma çalışmaları ile ilgili olarak öğrencilere herhangi bir geri bildirim vermediği görülmektedir. Bu derslerde öğrenciler öğretmenler tarafından kendilerine verilen görevi tamamlamış ve ders sonlanmıştır. Öğretmenlerin %53,12'si ise öğrencilerine yapılan çalışmalarla alakalı geri bildirimde bulunmuştur. Geri bildirimde bulunan öğretmenlerin odaklandıkları hususlar Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. Geri bildirimde bulunan öğretmenlerin odaklandıkları hususlar

Geri bildirim İçeriği	N
Okunaklılık	%58,82
İmla Kuralları	%23,52
Metin Oluşturma	%17,64
Toplam	%100

Tablo 6 incelendiğinde geri bildirimde bulunan öğretmenlerin ise %58,82'si okunaklılık, %23,52'si imla kuralları ve %17,64'ü metin oluşturma konularına odaklanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere geri bildirimde bulunurken benimsedikleri üsluba ilişkin veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin öğrencilere geri bildirimde bulunurken benimsedikleri üsluba ilişkin veriler

Geri bildirim Türü	N
Yıkıcı	%58,82
Yapıcı	%41,17
Toplam	%100

Tablo 7'de ise geri bildirimde bulunan öğretmenlerin %58,82'sinin öğrencilerine genellikle olumsuz bir dil kullandığı görülürken %41,17'sinin ise geri bildirimde bulunurken olumlu bir dil kullandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Yazma Becerilerini Geliştirme Sürecinde Odaklandıkları Bilgi ve Becerilere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde yapmış oldukları çalışmalarla öğrencilerde geliştirmeyi hedefledikleri bilgi ve becerilere ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde yapmış oldukları çalışmalarla öğrencilerde geliştirmeyi hedefledikleri bilgi ve becerilere ilişkin bulgular

Bilgi ve Beceriler	N
Okunaklılık	%34.37
İmla Kuralları	%23.43
Deyim Atasözü Özdeyiş Yazma	%20.31
Metin Oluşturma	%12.50
Metin Türleri	%6.25
Yazma Hızı	%3.12
Toplam	%100

Tablo 8 incelendiğinde gözlemlenen dersler sırasında öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde 6 farklı bilgi ve beceriye odaklandıkları görülmektedir. Bunlar odaklanılma sıklıklarına göre; okunaklılık %34.37, imla kuralları %23.43, deyim-atasözü-özdeyiş yazma %20.31, metin oluşturma %12.50, metin türleri %6.25 ve yazma hızı %3.12 olacak şekilde sıralanmıştır.

Öğretmenlerin Yazma Becerilerini Geliştirme Sürecinde Gerçekleştirmiş Oldukları Etkinliklerin Amacına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde gerçekleştirmiş oldukları etkinliklerin amacına ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde gerçekleştirmiş oldukları etkinliklerin amacına ilişkin bulgular

Yazma Amacı	N
Değerlendirilme	%75
İfade Etme	%25
Toplam	%100

Tablo 9 incelendiğinde gözlemlenen ders saatlerinin %75'inde öğretmenler gerçekleştirmiş oldukları yazma çalışmalarının sonunda öğrencilerin yazdıkları yazıları değerlendirmeyi amaçlarken %25'inde ise yazma çalışmalarının amacı duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi olarak tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Okullarda verilen eğitimin, öğrencilerin yazma becerisini geliştirme konusunda yeterli katkıyı sağlamadığı çeşitli araştırmalar ile ifade edilmiştir (De Smedt vd., 2017; Ungan, 2007). Bu duruma eğitim süreci ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimin neden olabileceğinden bahsedilmektedir (Boice, 1993; Cohen, 1998; Çiftçi, 2006; Adams-Tukiendorf, 2008; Ateş, 2011; Tağa & Ünlü, 2013; Birk, 2013; Baştuğ, Ertem & Keskin, 2017). Ancak öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar ve bu uygulamalar sırasında öğrenci-öğretmen arasında gerçekleşen etkileşimini inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Bu durum konu ile ilgili yapılan araştırmalarda da dile getirilmiştir (Graham vd., 2007). Bu araştırmada ise ders gözlemleri yapılarak yazma dersi sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin elde edilen veriler detaylı bir şekilde gözlem formuna kaydedilmiştir. İlk olarak sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi içerisinde yazma becerilerini geliştirmek için kullandıkları teknikler ve ders materyalleri tespit edilmiştir. Bu süreçte öğretmenler sınırlı sayıda ders materyali ve teknik kullanmış derslerde belirli çalışmalar aynı materyaller ile tekrar edilmiştir. Benzer şekilde diğer araştırmalarda da öğretmenlerin yazma uygulamalarında az sayıda teknik ve materyal kullandığı vurgulanmıştır (Bağcı, 2007; Dağtaş, 2012; Bilgin & Şahbaz, 2021). Zorbaz (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre yazılı anlatım çalışmalarında öğretmenlerin yarısına yakını deyim, atasözü veya özdeyiş yazdırmayı tercih etmektedir. Bu sonuç araştırmamızdan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Günümüzde ders materyalleri ve yazılı anlatım çalışmalarına ulaşmanın geçmiş yıllara

göre daha da kolaylaştığı göz önüne alındığında benzer sonuçlara ulaşılması yazma becerisinin geliştirilmesi hususunda endişe vericidir. Çünkü yapılan araştırmalar, belirli çalışma teknikleri ve materyallerin yazma dersleri sırasında sürekli kullanılarak çeşitliliğin sağlanmadığı durumlarda öğrencilerin yazma dersine olan ilgilerinin azaldığını, bu durumun ise öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Tok & Ünlü, 2014).

Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre yazma becerilerini geliştirme derslerinde öğretmen ile öğrenci arasındaki sözlü etkileşim oldukça sınırlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Öğrenciler gözlemlenen derslerin çoğunda öğretmenler tarafından kendilerine verilen görevi sessizce yerine getirerek söz istememekte, yazılan metinleri arkadaşları veya öğretmeni ile paylaşmamaktadır. Bu duruma öğretmenlerin derslerde çoğunlukla aynı materyal ve teknikleri kullanmalarının neden olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca dersler sırasında uygulanan yazı yazma çalışmalarının tamamına yakını değerlendirilme amacıyla yapılmaktadır. Çünkü yazı öğretmenler ve öğrenciler tarafından duyguları ve düşünceleri paylaşma amacı olarak görülmemektedir. Bu durum karşılıklı etkileşimin ve yazılanların paylaşılmasının önüne geçmektedir. Bu bulgular literatürdeki araştırmaların (Elbow, 2000; Ungan, 2007; Çelik, 2015; Baştuğ, Ertem & Keskin, 2017) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Oysa okullarda verilen eğitimle yazma becerisini geliştirmenin önemli koşulları arasında yazının duygu ve düşünceleri aktarma aracı olarak görülmesi ve öğretmen öğrenci arasında gerçekleşen sözlü etkileşim önemli bir yer tutmaktadır (Başaran & Akyol, 2019).

Araştırmada yazma becerisini geliştirme sürecinde öğretmenlerin yarıya yakınının öğrencilere herhangi bir geri bildirimde bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca geri bildirimde bulunan öğretmenlerin yarısından fazlasının iletişim sırasında yıkıcı bir dil kullandığı tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Çiftçi, 2006; Ateş, 2011; Tağa & Ünlü, 2013). Oysaki yazma becerilerini geliştirme sürecinde uygun geri bildirim, başarının sağlanması için önemli bir koşuldur. Geri bildirimler tanımlayıcı, belirgin, geliştirici ve yapıcı olmalıdır (Overall & Sangster, 2006). Öğretmenlerin önemli bir kısmının uygun ve yeterli geri bildirimde bulunamamasına; yazı yazma çalışmalarına ayrılan zamanın yetersizliği ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ayrıca yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin tamamına yakınının yazım kuralları ve okunaklı yazma becerilerini geliştirmeye odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda yapılan çalışmalarda genellikle yazılan metnin dış yapısına dikkat edilmiş metnin iç yapısı ile ilgili çalışmalar ihmal edilmiştir. Araştırmanın sonuçları literatürdeki araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Özbay, 2003; Graham & Perin, 2007; Kiuvara, Graham & Hawkin, 2009). Çünkü okullarda yürütülen yazma çalışmalarında genellikle yazının duygu ve düşünceleri ifade etme gibi kişisel yönü geri plana atılmış ve yazma etkinliği hesap verme amacıyla gerçekleştirilmiştir (Elbow, 2000; Karadağ & Kayabaşı, 2015; Çelik, 2015). Öğrenciler başkası için, not almak ya da öğretmen tarafından değerlendirmek için yazdığına heyecan ve stres yaşamakta, bu durum zamanla yazma etkinliklerinden uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin metin üretme sürecinde okulda yeterince deneyim kazanmadığını göstermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasına öğretmenlerin yazma derslerinde metnin dış yapısına odaklanmaları neden olabilmektedir.

Yazma becerilerinin geliştirilmesi tüm dünyada eğitim programlarının en önemli hedeflerinden biri olsa da okullarda verilen eğitimle öğrencilerin önemli bir kısmının etkili yazma becerisini kazanmadığı yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir (Ungan, 2007; Baştuğ, 2014). Öyle ki üniversite mezunu meslek sahibi kişilerin etkili yazma becerilerini geliştirebilmek için işletmeler her yıl 3.1 milyar

dolar harcamaktadır. Çünkü yazmak asla sadece belirli harfleri bir araya getirerek metin oluşturmak değildir. Etkili yazmanın tüm alanlarda öğrenmeyi kolaylaştırdığına dair önemli kanıtlar bulunmaktadır (Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Graham & Perin, 2007). Durum böyleyken okullarda verilen eğitiminin niteliğinin artırılarak öğrencilerin etkili yazma becerilerini kazanması çözülmesi gereken önemli problemlerden biridir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre okullarda etkili yazma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin yazma konusundaki farkındalıklarının artırılması, yazma derslerinde farklı strateji, teknik ve materyaller kullanılarak yapılan yazma çalışmalarının çeşitlendirilmesi, yazma derslerinde öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim ve etkileşimin kuvvetlendirilmesi, yazılanların paylaşılması, öğretmenler tarafından öğrencilere uygun geri bildirimde bulunulması, yapılan çalışmalarda metnin biçimsel özelliklerinin yanında metin oluşturma çalışmalarına da önem verilmesi ve yapılan çalışmaların sadece değerlendirme amacıyla değil duygu ve düşünceleri ifade etme amacıyla yazılmasına dikkat edilmelidir.

Bu araştırma gerek çalışma grubu gerekse çalışma zamanı açısından bazı sınırlılıklar içermektedir. Bu sebeple gelecek araştırmalar farklı örneklem ve farklı zamanlarda yürütülebilir. Özellikle boylamsal çalışmalar yapılarak çeşitli veri toplama yöntemleri kullanıldığında daha geniş sonuçlar elde edilebilir.

Kaynakça

- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Başaran, M. & Akyol, H. (2019). Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmanın ergonomik unsurları açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 1-14. Doi: <https://doi.org/10.35233/oyea.519944>
- Baştuğ, M. (2014). Öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu oluşturulma şeklinin dil becerileri açısından incelenmesi: Bir eksiklik olabilir mi? K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz, Y. Gençer (Ed.). *Türkçe eğitiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar* içinde (s. 449-458). Pegem Akademi Yayınları.
- Birk, L.B. (2013). *The sounds of silence: A structural analysis of academic 'writer's block'*. Doktora tezi, Boston College University, Boston.
- Boice, R. (1993). Writing blocks and tacit knowledge. *Journal of Higher Education*, 64(1), 19-54. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ457701>
- Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on students' composition revisions. *RELC Journal*, 15(2), 1-14. Doi: <https://doi.org/10.1177/003368828401500201>
- Cohen, M.R. (1998). *The pause that represses: The experience of working through writer's block during the dissertation writing process*. Doktora tezi, Massachusetts School of Professional Psychology, Boston.
- Coşkun, E. & Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337-372. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19578/209046#article_cite

- Çelik, T. (2015). Evaluation of private writing from the student's viewpoint. *International Journal of Social Sciences & Education*, 5(2), 269-279. Erişim adresi: <https://www.ijssse.com/>
- Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları* içinde (s. 77-134). Gazi Kitabevi.
- Dağtaş, A. (2012). Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri. *Turkish Studies*, 7(3), 845-869. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3357>
- De Smedt, F., Merchie, E., Barendse, M., Rosseel, Y., De Naeghel, J. & Van Keer, H. (2017). Cognitive and motivational challenges in writing: Studying the relation with writing performance across students' gender and achievement level. *International Literacy Association Reading Research Quarterly*, 0(0), 1-24. Doi: 10.1002/rrq.193
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write. Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. Oxford University Press.
- Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students, *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.01.002
- Graham, S. & Perin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies in Reading*, 11, 313-336. Doi: 10.1080/10888430701530664
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117. Erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/564>
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Karadağ, R. & Kayabaşı, B. (2013). Neden yazı yazmıyoruz?: Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşler. Adıyaman Üniversitesi örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-32. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6010/80181#article_cite
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-48). Pegem Akademi Yayınları.
- Kiuhara, S., Graham, S. & Hawkin, L. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101, 136-160. Doi: 10.1037/a0013097
- Küçük, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 181-198. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26120/275169#article_cite
- McGrath, A.L., Taylor, A. & Pychyl, T.A. (2011). Writing helpful feedback: The influence of feedback type on student's perceptions and writing performance. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-14. Doi: <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2011.2.5>
- MEB, (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2017). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Milli Eğitim Yayınları.

- MEB, (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar). Milli Eğitim Yayınları.
- Overall, L. & Sangster, M. (2006). *Assessment: a practical guide for primary teachers*. Continuum Publishing.
- Özbay, P. D. M. & Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166023#article_cite
- Piazza, C.L. & Siebert, C.F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275-286. Doi: 10.3200/JOER.101.5.275-286.
- Rose, M. (1984). Writer's block: The cognitive dimension. *Studies in Writing ve Rhetoric. Composition Communication'nda sunulan bildiri*. Urbana I. L. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED248527.pdf>
- Şimşek, Ş. (2015). Yazma eğitiminde konu seçiminin önemi, *UDES*, Special issue, 2557-2568. Doi: 10.18298/ijlet.212
- Tağa, T. & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5175>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-462. Erişim adresi: https://www.academia.edu/45158311/YAZMA_BECER%C4%B0S%C4%B0N%C4%B0N_GEL%C4%B0%C5%9ET%C4%B0R%C4%B0LMES%C4%B0_VE_%C3%96NEM%C4%B0
- Walker, B., Shippen, M.E., Alberto, P., Houchins, D.E. & Cihak, D.F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school student with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Praticce*, 20(3), 175-183. Doi: 10.1111/j.1540-5826.2005.00131.x

Extended Abstract

Introduction

Language education is based on the development of listening, speaking, reading, and writing skills. Although listening and speaking skills are acquired to a certain extent through activities in the preschool period, the development of reading and writing skills occurs primarily during primary school. Writing is a complex, higher-order cognitive activity that involves the integration of knowledge, skills, memory, and motivation (Warker et al., 2005). During the writing process, individuals must organize words in a meaningful way and ensure their writing adheres to grammatical rules. Writing, as one of the fundamental language skills, plays a crucial role in expressing emotions, thoughts, and beliefs. Additionally, this skill is essential for learning and personal development.

Deficiencies in writing skills can negatively impact students' academic performance, but the effects extend beyond academic success. Writing is vital for various aspects of social life, such as composing messages, sending emails, and drafting petitions. While past research primarily attributed the acquisition of writing skills to cognitive processes, writing also encompasses numerous psychomotor and affective skills, including proper posture, pen-holding techniques, paper positioning, reading, critical thinking, self-expression, and the willingness to write. Recent studies emphasize the affective dimension of writing, highlighting its influence on all stages of the writing process (Graham, Berninger & Fan, 2007; Piazza & Siebert, 2008; İşeri & Ünal, 2010). Various evaluation reports suggest that school-based education often discourages students from writing, hindering the development of their basic writing skills (De Smedt et al., 2017). This situation may stem from the insufficient emphasis placed on teaching, monitoring, and assessing writing in schools. Additionally, the lack of attention to the psychomotor, cognitive, and affective components underlying writing skills may further contribute to these challenges (Baştuğ, 2014; Urgan, 2007).

This research aims to determine and describe how primary school teachers allocate instructional time during Turkish lessons to develop students' writing skills. The core research question is: *"What are the practices of primary school teachers to improve students' written expression skills during Turkish lessons?"*

Method

Qualitative research aims to reveal events and perceptions in a realistic and holistic manner within their natural context by utilizing data collection methods such as document analysis, interviews, and observations (Yıldırım & Şimşek, 2021). This study adopts a case study approach, which involves the detailed examination of an event, program, or process over an extended period in its natural setting, often with one or more participants (Creswell, 2003). The observation technique was employed for data collection. Observation involves systematically monitoring and recording events and behaviors according to a pre-established plan (Arseven, 2001). In this context, the study sought to conduct a comprehensive analysis by observing teachers' written expression practices during Turkish lessons for 1st, 2nd, 3rd, and 4th graders, as well as interactions between teachers and students. The study group consists of 1,213 students from 1st to 4th grade, along with 16 primary school teachers working at an official primary school during the 2023-2024 academic year. Teachers were selected through criterion sampling, a purposive sampling method that involves selecting participants who meet specific conditions (Yıldırım & Şimşek, 2005). Two criteria guided the selection process: teachers had to be working as primary school teachers during the 2023-2025 academic years, and participation in the study was voluntary. Teachers and students were observed at various times during Turkish lessons, focusing on the items outlined in the observation form related to written expression practices.

Result and Discussion

The results of the research reveal the following: primary school teachers most frequently employed dictation exercises (46.78%) and least frequently engaged in text creation activities (12.50%) during Turkish lessons. Turkish notebooks were the most commonly used teaching material (71.87%), while smart boards and worksheets were used least often (6.25%). The primary objective of these activities was to achieve legible writing (68.75%), whereas text creation was the least emphasized goal (12.50%). Teacher-student interaction during writing activities accounted for 18.79% of the observed lesson time. A notable finding was that in 17 out of the 32 observed lessons (53.12%), teachers provided no feedback on students' writing activities. These results align with findings from previous studies (Elbow, 2000; Özbay, 2003; Çiftçi, 2006; Graham & Perin, 2007; Kiuahara, Graham & Hawkin, 2009; Ateş, 2011; Tağa & Ünlü, 2013; Karadağ & Kayabaşı, 2015; Steel, 2015). Although developing writing skills is a core objective of educational programs globally, research suggests that many students fail to acquire effective writing skills through school-based instruction (De Smedt et al., 2017). Writing extends beyond simply arranging letters; evidence indicates that strong writing skills enhance learning across all subject areas (Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004; Graham & Perin, 2007).

Despite this, improving the quality of writing instruction remains a pressing issue. Based on the findings of this study, several recommendations are proposed to enhance students' writing skills in schools:

- Increasing teachers' awareness of writing instruction through professional development programs.
- Diversifying writing activities by incorporating a variety of strategies, techniques, and materials.
- Strengthening teacher-student communication and interaction during writing lessons.
- Encouraging the sharing of students' written work and providing timely, constructive feedback.
- Emphasizing text creation activities alongside the development of formal writing skills.
- Ensuring that writing activities serve not only evaluative purposes but also allow students to express their thoughts and emotions.

By addressing these areas, schools can play a crucial role in fostering the development of effective writing skills, contributing to students' academic and personal growth.

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



The Use of Traditional Turkish Theatre and Drama in Turkish Education

M. Rahman KALYONCU¹

Abstract

In this study, which is structured by content analysis, one of the qualitative research methods, it is aimed to determine to what extent drama activities and traditional Turkish theater, which offer valuable opportunities for Turkish education, are used in the Turkish education process. For this purpose, the 2019 Turkish Teaching Program, all secondary school Turkish textbooks prepared in line with the 2019 Turkish Teaching Program and currently in use, and the 2024 Turkish Teaching Program were accepted as data sources and examined. As a result of the examinations, it was determined that drama and traditional Turkish theater were not sufficiently and qualitatively utilized in the 2019 program and in a large part of the textbooks prepared in accordance with the program, there was no consistency or gradualism in terms of drama activities in the textbooks, there was only one activity in all textbooks in which drama and traditional Turkish theater were associated, so the strong relationship between drama and traditional Turkish theater was not utilized, and almost all of the texts for traditional Turkish theater in the textbooks were free reading texts related to the Karagöz. On the other hand, it was concluded that the 2024 program differed from the 2019 program in terms of drama and traditional Turkish theater and had a more qualified attitude. Based on the results, the relationship and opportunities between Turkish education, drama activities and national culture were tried to be explained, it was emphasized that these elements can be used together in a functional way and suggestions were made to textbook writers and educators.

Keywords

Turkish Education

Drama

Traditional Turkish Theatre

Investigation

Geleneksel Türk Tiyatrosu ve Dramanın Türkçe Eğitiminde Kullanımı

Özet

Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile yapılandırılmış bu çalışmada Türkçe eğitimi için değerli fırsatlar sunan drama etkinlikleri ve geleneksel Türk tiyatrosundan Türkçe eğitimi sürecinde ne ölçüde yararlandığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2019 Türkçe Öğretim Programı, bu program doğrultusunda hazırlanmış ve hâlihazırda kullanımda olan tüm ortaokul Türkçe ders kitapları ve 2024 Türkçe Öğretim Programı veri kaynağı olarak kabul edilmiş ve incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 2019 programında ve programa bağlı olarak hazırlanmış ders kitaplarının çok büyük bir bölümünde dramadan ve geleneksel Türk tiyatrosundan yeteri kadar ve nitelikli bir şekilde yararlanılmadığı, ders kitaplarında drama etkinlikleri açısından bir tutarlılık ya da aşamalılık olmadığı, tüm ders kitapları içerisinde drama ile geleneksel Türk tiyatrosunun ilişkilendirildiği yalnızca bir etkinlik olduğu, dolayısıyla drama ile geleneksel Türk tiyatrosu arasındaki güçlü ilişkiden yararlanılmadığı, ders kitaplarında geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik metinlerin neredeyse tamamının Karagöz oyunu ile alakalı serbest okuma metni olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan 2024 programının drama ve geleneksel Türk tiyatrosu açısından 2019 programından farklılaştığı ve daha nitelikli bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlardan hareketle Türkçe eğitimi, drama etkinlikleri ve millî kültür arasındaki ilişki ve fırsatlar açıklanmaya çalışılmış, bu unsurların işlevsel bir şekilde bir arada kullanılabileceği vurgulanmış, ders kitabı yazarlarına ve eğitimcilere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Türkçe Eğitimi

Drama

Geleneksel Türk Tiyatrosu

İnceleme

Article Info

Received / Geliş Tarihi

Reviewed / Kabul Tarihi

Published / Yayın Tarihi

Doi Number / Doi Numarası

Makale Bilgisi

17.08.2024

02.10.2024

30.12.2024

10.71084/ijlet.1534763

Reference

Kalyoncu, M. R., (2024). Türkçe eğitiminde drama ve geleneksel Türk tiyatrosu. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 89-106.

Kaynakça

¹ Arş. Gör., Sinop Üniversitesi, mrkalyoncu@sinop.edu.tr, ORCID: 0009-0000-4644-1088



Giriş

Geleneksel eğitim anlayışında eğiticinin anlattıklarını ya da gösterdiklerini öğrenmekle, uygulamakla mükellef olan öğrenci; günümüzde bilgiye kendisi erişen, bilgiyi yapılandıran, sürece aktif katılan profiliyle eğitimin ana unsuru hâline gelmiştir. Bu değişim de doğal olarak beraberinde eğitim süreçlerinde, etkinliklerinde ve faaliyetlerinde birçok köklü değişimi getirmiştir.

Öğrencinin bilgiye kendisinin erişmesi ve sürecin merkezinde yer alması gerekliliği, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulmasını gerektirmiştir. Dolayısıyla öğrencinin merkezde olduğu, eğitim öğretim sürecine aktif şekilde katıldığı faaliyetlere yönelme başlamıştır. Bu yönelme doğrultusunda tercih edilen yöntemlerden birisi de dramadır.

Drama, çeşitli bağlamlarda farklı anlamlarda kullanılan, anlamı ve kökeni hakkında çeşitli görüşlerin olduğu bir kavramdır. Bu tanımları ve anlamları derlemek gerekirse dramanın kısaca; Yunanca yapmak, etmek anlamlarına gelen “dran” sözcüğünden türetilmiş (Özcan, 2013), yaşamak (Şimşek & Topal, 2006) ve oynamak (Özcan, 2019; Nutku, 2002) anlamlarına gelen, içerisinde eylem bulunan her türlü etkinliği bünyesinde barındırabilecek (Adıgüzel, 2007) bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla dramanın yapmaya ve göstermeye dayalı, dramatik nitelikli faaliyetleri kapsayan bir olgu olduğu ifade edilebilir. Ayrıca alan yazında geçmişi 20.000 yıl öncesine dayanan şamanların dramatik niteliklerini vurgulayarak dramanın en eski kökenlerinden biri olarak Türk şamanlarını işaret eden çalışmalara (Kara, 2010) da rastlamak mümkündür.

Öğrencinin, eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezine konumlandırıldığı yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılım sağladığı, yaparak ve yaşayarak öğrendikleri etkinlikler ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin derse ilgisini artırmak, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak ve dersi eğlenceli bir hâle getirmek için yararlanılan drama etkinlikleri (Kara, 2014), son dönemlerde eğitimin her aşamasında etkili olabilecek bir yöntem olarak birçok disiplinde kullanılmaya başlanmıştır (Aytaş & Özcan, 2019). Drama etkinlikleri, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Türkçe dersi açısından da önemli bir yere ve işleve sahiptir (Aytaş & Uysal, 2016). Çünkü Türkçe dersi, bir bilgi aktarma dersi değil aksine etkili deneyim ve uygulamalarla öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik bir derstir (Uçar & Kara, 2023). Benimsenen eğitim felsefesinin yapabilirlik temelli olması da dramayı bu sürecin doğrudan bir unsuru hâline getirmektedir (Özcan & Uysal, 2020). Bu bağlamda belki de yaparak yaşayarak öğrenmenin en güçlü örneği olan ve en öğrenci merkezli yöntem olarak gösterilebilecek dramanın, yapılandırmacı yaklaşım ile oldukça uyumlu bir yöntem olduğu ifade edilebilir. Ek olarak drama yönteminin kullanımıyla yalnızca öğrencilerin keyifli vakit geçirmesi değil aynı zamanda birçok becerinin de gelişimi sağlanmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar incelediğinde drama uygulamalarının; öğrencilerin okuma (Garcia, 2014; Özcan, 2019), yazma (Özcan, 2019; Kaya Güler, 2008), konuşma (Özcan, 2013), anlama (Özcan, 2013), problem çözme (Köseoğlu, 2006), empati (Aykaç & Aykaç, 2019) ve çeşitli durumlara ve kurumlara uyum sağlama (Şeren, 2021) becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bu doğrultuda drama faaliyetlerinin Türkçe dersi ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü Türkçe dersinin asli amacı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirerek Türkçeyi etkili ve güzel kullanabilme yeterliliklerini geliştirmektir. Diğer yandan Türkçe dersinin amaçlarından bir diğeri de öğrencilere millî kültürümüzü tanıtmak, öğrencilerin millî kültürümüzü benimsemelerini ve korumalarını sağlamaktır.

Bilindiği üzere millî kültürümüzün bir parçasını geleneksel Türk tiyatrosu oluşturmaktadır. Geleneksel Türk tiyatrosu, Batı kökenli modern tiyatronun dışında kalan ve Türk toplumunun geleneksel yapısı ve anlayışı ile ortaya çıkan kukla, köy seyirlik oyunları, Karagöz oyunu, meddah

geleneği, ortaoyunu gibi gösteri türlerinin tümünü kapsamaktadır. Geleneksel Türk tiyatrosu üzerine yapılan incelemelerde genel olarak geleneksel Türk tiyatrosu; köylü tiyatrosu ve halk tiyatrosu (And, 1969) ya da köy seyirlik oyunları ve halk tiyatrosu (Artun, 2004) olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalardan köylü tiyatrosu ya da köy seyirlik oyunları daha çok köylerde sergilenen gösterileri temsil ederken halk tiyatrosu ise genelde şehirlerde sunulan gösteriler olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu ayrımlara girmeden köy seyirlik oyunları, Karagöz, meddah, kukla, ortaoyunu gibi gösterileri, geleneksel Türk tiyatrosu olarak nitelendirmek de mümkündür.

Geleneksel Türk tiyatrosu gösterilerinden kukla ve köy seyirlik oyunlarının kökleri oldukça eski dinsel törenlere dayanmakta (Düzgün, 2014) ve doğrudan geleneğin en eski örnekleri olarak kabul edilmektedir. Ancak kültürümüze farklı kaynaklardan dâhil olan gölge oyunu, meddah, ortaoyunu gibi türler de kültürümüze dâhil olduktan sonra şekillenmeye ve değişmeye devam etmiş, kültürümüze özgü nitelikler kazanmışlardır. Bu duruma örnek olarak meddahlık geleneğini göstermek mümkündür. Arap ve Fars kültürlerinde peygamberi ve çevresindeki kişileri öven kimseler oldukları için Arapçada övmek anlamına gelen “madh” kökünden türetilmiş ve övücü anlamına gelen “maddah” sözcüğü ile anılan meddahlar, toplumumuz içerisinde, hâlihazırda köklü bir geçmişe sahip olan hikâye anlatıcılığı geleneği ile kaynaşarak nükteli hikâye anlatıcıları konumuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla meddah geleneği kültürümüz içinde şekillenmiş ve kaynaklarından oldukça farklı konumlara erişmiştir. Bu durumu diğer geleneksel Türk tiyatrosu türleri için de genellemek mümkündür.

Geleneksel Türk tiyatrosu kapsamında ele alınan gösteri türlerinin en belirgin özelliklerinden birisi dramatik nitelikli olmalarıdır. Öyle ki geleneksel Türk tiyatrosu kavramı; seyirlik, köy oyunları ve halk tiyatrosu geleneğini içeren dramatik nitelikli oyunlar olarak tanımlanmakta (Gümüştpe, 2023; Saadatı & Aras, 2017) ve geleneksel Türk tiyatrosu içerisinde yer alan kukla (Daştan, 2018), köy seyirlik oyunları (Gümüştpe, 2023; Karacabey, 1995), meddah gösterisi (Ünlü, 2006; Nutku, 1997), ortaoyunu (And, 1969; Özdemir, 2017) türlerinin dramatik niteliğine vurgu yapılmaktadır. Keza geleneksel Türk tiyatrosu incelenirken ön plana çıkan unsurların başında, kendisinden başka bir kişiliği, bir olguyu, bir yarattığı canlandırmayı temsil eden dramatik olma niteliği gelmektedir (And, 2012; Gümüştpe, 2023). Ayrıca geleneksel Türk tiyatrosunun taklit yapma (Gümüştpe, 2023; Usta, 2000), karakterlere değil tiplere yer verme, doğaçlamaya dayanma (And, 1985; Çetin, 2000), çevrenin özelliklerini ve tepkilerini dikkate alma (Çetin, 2020) konusunda dramayla benzeştiği ve dramatik özellikler yansıttığı belirtilmektedir. Bu bağlamda geleneksel Türk tiyatrosu ile dramanın güçlü ilişkiler içerisinde olduğunu söylemek mümkündür.

Daha önce bahsedildiği ve Türkçe öğretim programlarında (MEB, 2019; MEB, 2024) belirtildiği üzere öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek; millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerlere önem vermelerini sağlamak; duygu, düşünce ve hayal dünyasını zenginleştirmek, millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek, Türkçe eğitiminin asli amaçlarındandır. Bu bağlamda taşıdığı dramatik niteliklerle, oynamaya ve canlandırmaya dayalı olmasıyla, doğaçlama temelli olmasıyla ve çevreyle etkileşimde bulunmasıyla, taklide yer vermesiyle ve eylem temelli özellikleriyle geleneksel Türk tiyatrosunun drama ile ilişkili olduğu ve millî kültürün önemli bir ayağını oluşturduğunu; bu doğrultuda Türkçe eğitimi kapsamında hem kültür aktarımını hem de yapılandırmacı bir eğitim ile beceri gelişimini sağlamak konusunda değerli fırsatlar sunduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla Türkçe eğitimi, drama etkinlikleri ve millî kültür arasında Şekil 1’de de görülebileceği gibi güçlü bir ilişki doğmaktadır:



Şekil 1. Türkçe eğitimi, millî kültür ve drama ilişkisi

Şekil 1’de Türkçe eğitimi, millî kültür ve drama ekseninde geleneksel Türk tiyatrosunun konumu gösterilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde geleneksel Türk tiyatrosunun, birbirleriyle ilişkili Türkçe eğitimi, millî kültür ve drama alanlarının ortak paydaşı olduğu görülmektedir. Bu duruma örnek olarak geleneksel Türk tiyatrosu konulu bir etkinliğin drama ile desteklenerek yapılandırılacak bir yaklaşımla ele alınması, dramanın sağladığı faydalardan yararlanılması ve millî kültüre yönelik farkındalık oluşturulmasıyla nitelikli bir Türkçe eğitimi verilmesi gösterilebilir. Açıklanan tarzda hayata geçirilecek uygulamaların Türkçe eğitiminin birçok amacına hizmet edeceği aşikârdır. Bu bağlamda, daha önce verilen bilgilerden ve açıklanan örnekten hareketle dramatik nitelikli geleneksel Türk tiyatrosu gösterilerin Türkçe eğitiminde kullanılabileceğini, dahası nitelikli ve disiplinler arası bir eğitim için kullanılması gerektiğini söylemek mümkündür.

Bu çalışmada ise açıklanan gereklilikten yola çıkarak Türkçe eğitiminde drama etkinliklerinden ve geleneksel Türk tiyatrosundan ne ölçüde yararlanıldığını ve Türkçe eğitimine yön veren kaynaklarda bu unsurların birbirleriyle ilişkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Geleneksel Türk tiyatrosu ile ilişkilendirilen drama etkinlikleri vasıtasıyla öğrenci merkezli, millî kültüre yönelik farkındalık oluşturacak ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek bir eğitim verilmesinin mümkün olması, Türkçe öğretim programının yenilenmiş olması, yeni ders kitapları hazırlanırken geçmiş ders kitaplarındaki sorunların analiz edilmesinin gerekliliği gibi sebeplerle bu çalışmanın, alan yazına ve araştırmacılara

katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Bu kapsamda araştırma boyunca cevap aranan sorular şu şekildedir:

- 1- 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dramaya yönelik unsurlar ne ölçüde yer almaktadır?
- 2- 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik unsurlar ne ölçüde yer almaktadır?
- 3- Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dramaya yönelik unsurlar ne ölçüde yer almaktadır?
- 4- Ortaokul Türkçe ders kitaplarında geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik etkinlikler ve metinler ne ölçüde yer almaktadır?
- 5- 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dramaya yönelik unsurlar ne ölçüde yer almaktadır?
- 6- 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik unsurlar ne ölçüde yer almaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belirli anlamların ve verilmek istenen mesajların belirli bir sistematik ile kategoriler şeklinde ortaya konulmasını ve kategorilerin nicel ve nitel olarak analiz edilmesini kapsamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020; Güler, Halicioğlu & Taşgın, 2015). Bu bağlamda, Türkçe eğitimi açısından en önde gelen kaynaklar olan öğretim programlarının ve ders kitaplarının drama ve geleneksel açılarından irdeleneceği bu çalışmaya en uygun yöntemin içerik analizi olduğu düşünülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'ndan (MEB, 2019), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 (MEB, 2024) yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'ndan ve hâlihazırda kullanımda olan Türkçe ders kitaplarından elde edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın veri kaynaklarını Koza Yayın tarafından yayımlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. sınıf Ders Kitabı (Sevim, 2023); Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 (Ertürk, Keleş & Külünk, 2021), Anka Kuşu Yayınevi tarafından yayımlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 (Yavuz & Kahraman, 2019), Dörtel Yayıncılık tarafından yayımlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 (Erdal, 2019), MEB tarafından yayımlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 (Kır, Kırman & Yağız, 2021), Ferman Yayıncılık tarafından yayımlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8 (Saygı, 2023), MEB tarafından yayımlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 (Eselioğlu, Set & Yücel, 2021) ders kitapları ve 2019 (MEB, 2019), 2024 (MEB, 2024) Türkçe Öğretim Programları oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi ile toplanan veriler ise tümdengelimci analiz ile irdelenmiştir. Tümdengelimci analizde araştırmacı, araştırma sürecine genel bir soru ile başlamakta ve araştırma, süreç içerisinde şekillenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda araştırma sürecine Türkçe öğretim programlarında ve ders kitaplarında drama ve geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik içeriklere hangi bağlamlarda, hangi yapılarla, ne ölçüde yer verilmektedir gibi genel sorularla başlanmış, süreç içerisinde tespit edilen

drama ve geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik unsurlar kaynaklarına göre tasnif edilerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

Etik Kurul İzni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiş, toplanan verilere yönelik herhangi bir tahrifat uygulanmamıştır. Çalışmada etik kurul onayı gerektirecek bir metodoloji ile veri toplanmadığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, kaynaklarına göre sınıflandırılarak araştırma sorularının sırasıyla tutarlı bir şekilde aşağıda sunulmuştur:

2019 Türkçe Öğretim Programı

2019 yılında güncellenerek yayımlanan Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2019), genel hatlarıyla incelendiğinde program içerisinde dramaya ve geleneksel Türk tiyatrosuna ayrı bir başlık ya da bölüm altında yer verilmediği görülmektedir. Program içerisinde yer alan bölümler ve başlıklar incelendiğinde ise drama ve geleneksel Türk tiyatrosu ile ilgili aşağıda açıklanan belirli unsurlara rastlanmaktadır.

2019 Türkçe Öğretim Programı'nın hacminin büyük bir bölümünü oluşturan kazanımlar ele alındığında dramayla ilişkilendirilebilecek belirli kazanımların programda yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımlar ise doğrudan dramayla ilişkilendirilebilecek “Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” kazanımı ve okuma tiyatrosu yöntemi sayesinde dolaylı olarak drama ile ilişkilendirilebilecek “Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımıdır. Bu kazanımlardan hareketle ise 2019 programına göre hazırlanmış ders kitaplarında drama etkinliklerinin yer alması gerekmektedir. Ancak 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda drama etkinliklerinin detaylarına yönelik herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarında yer verilecek drama etkinlikleri, ders kitabı yazarının inisiyatifi ile şekillenmektedir.

Açıklanan kazanımlar dışında 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda dramayla ilgili unsurlar seçmeli bir tema olan “sanat” temasında da bulunmaktadır. Bu temadaki drama unsurları ise daha çok geleneksel Türk tiyatrosu ile alakalıdır. Tema açıklamalarında yer alan gölge oyunu ve geleneksel sanatlar ifadeleri, temadaki geleneksel Türk tiyatrosu içeriğini oluşturmaktadır. Ancak bu tema, seçmeli bir tema olduğu için bu unsurların ders kitaplarında yer alması tamamen ders kitabı yazarının inisiyatifindedir.

Sonuç olarak 2019 Türkçe Öğretim Programı içerisinde drama etkinliklerinin kendisine pek yer bulamadığı, programa göre hazırlanmış ders kitaplarında dramayla ilişkilendirilebilecek ve yer alması zorunlu yalnızca bir kazanım bulunduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik konular ise ders kitabı yazarlarının tercihine bırakılmış, geleneksel Türk tiyatrosu ve drama etkinlikleri arasında bir ilişki kurulmamıştır.

5. Sınıf Ders Kitapları

Koza Yayın 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Sevim, 2023)

2019 Türkçe Öğretim Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarından biri olan 5. sınıf Türkçe ders kitabı, içerisinde yer alan drama unsurları açısından incelendiğinde kaynağın yalnızca bir drama etkinliğine sahip olduğu görülmektedir. Söz konusu etkinlik ise bir dinleme metninde ele alınan

hikâyeyi canlandırmaktan oluşmaktadır. Bu doğrultuda söz konusu kaynağın tamamında yalnızca bir drama etkinliğine yer verildiği ifade edilebilir.

5. sınıf Türkçe ders kitabı, geleneksel Türk tiyatrosu açısından incelendiğinde ise kaynak içerisinde geleneksel Türk tiyatrosu ile ilgili bir serbest okuma metni olduğu görülmektedir. Ancak ilgili metin, bir serbest okuma metni olduğu için metne yönelik herhangi bir etkinlik ya da yönerge bulunmamaktadır. Diğer yandan metnin içeriğinin de geleneksel Türk tiyatrosunu yansıtmaya açısından da zayıf olduğu ifade edilebilir. Çünkü ilgili metnin içeriği incelendiğinde metnin sunuluşunda herhangi bir bağlam olmadığı, yapılan kısaltmaların metnin anlam bütünlüğünü bozacak şekilde gerçekleştirdiği dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda 5. sınıf Türkçe ders kitabı içerisinde yalnızca bir drama etkinliğinin ve geleneksel Türk tiyatrosu ile ilgili herhangi bir uygulamaya, etkinliğe ve yönergeye sahip olmayan bir serbest okuma metni bulunduğu söylenebilir. Diğer yandan kitap içerisinde geleneksel Türk tiyatrosu ile dramanın ilişkilendirildiği bir etkinlik bulunmamaktadır.

6. Sınıf Ders Kitapları

MEB 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Ertürk, Keleş & Külünk, 2021)

MEB tarafından yayımlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabı genel hatlarıyla incelendiğinde ilgili kaynak içerisinde 7 drama etkinliğinin bulunduğu, bu etkinliklerin bazılarının okuma metinlerine bazılarının ise dinleme metinlerine yönelik olduğu görülmektedir. Okuma metinlerine yönelik drama etkinlikleri, okuma tiyatrosu tekniğinin kullanılması ve okuma metinlerinin canlandırılmasına yönelik etkinlikler olarak ikiye ayrılmaktadır. Diğer yandan ilgili kitap içerisinde öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu metinlerin canlandırılmasına yönelik de drama etkinlikleri bulunmaktadır. Bu bağlamda 6. sınıf Türkçe ders kitabı içerisinde drama etkinliklerine yer verildiğini ve eğitim sürecinde drama etkinliklerinden yararlandığını söylemek mümkündür.

6. sınıf Türkçe ders kitabı geleneksel Türk tiyatrosu açısından incelendiğinde ise drama etkinliklerinde görülen zenginlik ve çeşitliğe rastlanılmamaktadır. Çünkü 6. sınıf Türkçe ders kitabı içerisinde geleneksel Türk tiyatrosu ile ilgili ne bir metin ne de bir etkinlik bulunmamaktadır. Benzer şekilde bu ders kitabı içerisinde de drama ile geleneksel Türk tiyatrosunun ilişkilendirildiği bir etkinliğe yer verilmemiştir.

Anka Kuşu Yayınevi 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Yavuz & Kahraman, 2019)

Anka Kuşu Yayınevi tarafından yayımlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabı genel hatlarıyla incelendiğinde kaynağın içerisinde toplamda 5 drama etkinliği bulunduğu görülmektedir. Bu etkinlikler, ders kitabı içerisinde çeşitli bağlamlarda ve aşamalarda kendisini göstermektedir. Etkinliklerin detaylarına inildiğinde ise bir dinleme metninin ve bir başarı hikâyesinin canlandırılmasının, iki okuma metninin dramatize edilerek okunmasının, deyimler ve atasözlerine yönelik sessiz sinema oyununun oynanmasının etkinliklerin içeriğini oluşturduğu ifade edilebilir.

Söz konusu ders kitabı geleneksel Türk tiyatrosu açısından ele alındığında ise bu çalışmada incelenen diğer kaynaklardan farklı olarak içerisinde bir Karagöz metninin zorunlu okuma metni olarak yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla kaynak içerisinde geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik bazı etkinlikler bulunmakta, kaynakta yer alan Karagöz metni dramatize edilerek okunmakta ve bu çalışmada ele alınan drama ve millî kültür ilişkisinden kısmen de olsa yararlanılmaktadır. Bu bağlamda ilgili ders kitabının diğer kaynaklardan ayrıldığını ve bir etkinlikle dahi olsa geleneksel Türk tiyatrosunu doğasına uygun şekilde ele aldığını söylemek mümkündür. Bu duruma ek olarak ilgili

metne geçmeden önce “<https://goo.gl/sghDx9>” bağlantısı ile öğrencilerin Karagöz oyunu hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmakta ve öğrencilere gerekli ön bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca kaynak içerisinde yine okuma tiyatrosu yöntemi ile ele alınan “Bayram Yeri” metninde de bayramların bir ögesi olarak Karagöz oyununa yer verilmektedir. Bu doğrultuda ilgili kaynak içerisinde, bu çalışmada ele alınan imkânlardan yararlandığını ve drama ile geleneksel Türk tiyatrosunun ilişkilendirildiği görülmektedir.

7. Sınıf Ders Kitapları

MEB 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Kır, Kırman & Yağız, 2021)

MEB tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabı genel hatlarıyla incelendiğinde ilgili kaynaktaki 3 drama etkinliği bulunduğu görülmektedir. Bu drama etkinliklerini ise dinleme metinlerine yönelik etkinlikler ve öğrencilerin hazırladığı metinlere yönelik canlandırma etkinlikleri oluşturmaktadır.

Geleneksel Türk tiyatrosu açısından 7. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde ise kaynak içerisinde bir tanıtıcı metnin yer aldığı görülmektedir. “Karagöz Nedir?” isimli bu metin genel hatlarıyla Karagöz oyununa yönelik bilgiler vermektedir. Bu metin kaynak içerisinde normal bir okuma metni olmasına ve dolayısıyla belirli etkinliklere sahip olmasına karşın bu etkinliklerden hiçbirinde bir drama uygulamasına yer verilmemiştir. Sonuç olarak bu çalışmada incelenen ders kitaplarının çoğunluğunda olduğu gibi 7. sınıf Türkçe ders kitabında da geleneksel Türk tiyatrosu ile ilişkili bir drama etkinliği bulunmadığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda ilgili ders kitabında da drama ile geleneksel Türk tiyatrosu arasındaki güçlü ilişkiden ve bu ilişkiden meydana gelen eğitim imkânlarından yararlanılmadığı ifade edilebilir.

Dörtel Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Erdal, 2019)

Dörtel Yayıncılık tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabı genel hatlarıyla incelendiğinde kaynağın drama açısından zengin olduğu görülmektedir. Çünkü ilgili ders kitabı içerisinde dramaya yönelik unsurlara okuma metinlerinde, metin öncesi etkinliklerde, metinlere yönelik etkinliklerde, metinlerden bağımsız etkinliklerde ve ölçme değerlendirme aşamasında yer verilmektedir. Toplamda dramayla ilişkilendirilebilecek 12 unsura yer verilen söz konusu ders kitabında, bu çalışmada incelenen diğer kaynaklardan farklı olarak öğrenciler çevrelerinde tiyatro faaliyetlerini araştırmaya, bu faaliyetlere yönelik bilgiler edinmeye, bu bilgileri sunmaya ve drama faaliyetlerine yönelik çeşitli türlerde metinler üretmeye yönlendirilmiştir. Bu unsurlara ek olarak öğrencilerin kendilerinin de belirli drama etkinlikleri oluşturmaları ve bu etkinlikleri canlandırmaları teşvik edilmiştir. Diğer yandan kaynak içerisinde Türkiye’de tiyatrosunun yerini ve önemini öğrenciler tarafından sorgulanmasına yönelik yönlendirmelere de yer verilmiştir. Açıklanan bu unsurlara ders kitabı içerisinde yer verilmesinin ise söz konusu kaynağı, drama açısından daha zengin bir duruma ulaştırdığını söylemek mümkündür.

Dörtel Yayıncılık tarafından yayımlanan ders kitabı genel hatlarıyla geleneksel Türk tiyatrosu açısından incelendiğinde ise kaynağın yine zengin bir içeriğe sahip olduğu ifade edilebilir. Kaynaktaki diğer ders kitaplarından farklı olarak geleneksel Türk tiyatrosu türlerinden biri olan kuklaya yönelik bir metin bulunmaktadır. Bu çalışmada ele alınan kaynaklarda Karagöz dışındaki geleneksel Türk tiyatrosu türlerine yer verilmediği dikkate alındığında ise Dörtel Yayıncılık tarafından yayımlanan ders kitabının bu yönüyle diğer kaynaklardan farklılaştığı ifade edilebilir. Ayrıca bu kaynaktaki da Karagöz’e yönelik bir metin bulunmaktadır.

Açıklanan unsurlarla birlikte ilgili ders kitabının drama etkinlikleri açısından zengin olduğu ve kaynakta geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik metinlere yer verildiği görülmektedir. Ancak drama ve geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik içeriğe diğer kaynaklara göre daha fazla yer veren bu kaynakta da geleneksel Türk tiyatrosu ve drama arasında bir ilişki kurulmamış, çalışmada açıklanan fırsatlardan yararlanılmamıştır.

8. Sınıf Ders Kitapları

MEB 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Eselioğlu, Set & Yücel, 2021)

8. sınıf Türkçe ders kitabı genel hatlarıyla incelendiğinde kitabın içerisinde 2 drama etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Bu drama etkinlikleri ise bir dinleme metninin ve öğrencilerin yazdığı bir tiyatro metninin canlandırılmasından oluşmaktadır. Diğer yandan söz konusu kaynak, geleneksel Türk tiyatrosu açısından incelendiğinde ise kaynakta yine Karagöz ile alakalı bir serbest okuma metnine yer verildiği tespit edilmiştir. Metnin içeriğini ise modern bir Karagöz uyarlaması oluşturmaktadır. Ancak metnin içeriği detaylı bir şekilde ele alındığında metin içerisinde öğrencilere olumsuz örnek teşkil edecek diyaloglar bulunduğu göze çarpmaktadır. Söz konusu metinden bir bölüm aşağıda yer almaktadır:

...

Karagöz: Sen o söylediyine mâni mi diyorsun? Dinle bak, mâni nasıl olurmuş öğren:

Havaya attım fişeği

Dolandı dört bir köşeyi

Hacivat'ı sorarsanız

Mahallenin kör eşeği.

Hacivat: Sus Karagöz! Cahil cahil konuşma.

Karagöz: Ne yani, ben cahil miyim?

Hacivat: Cahilsin.

Karagöz: Hiç bile değilim.

Hacivat: Karagöz'üm mahallenin kör eşeği diyorsun.

Karagöz: Ne diyecektim? Mahallenin yakışıklısı mı? Hah hah ha! Kusura bakma, o benim. Sense kör eşek.

Hacivat: Yahu Karagöz'üm ne kalın kafalı adamsın. Eşek diyorsun. Eşek eskidendi. Binerdin üstüne dıydık dıydık. Camı isterse yürür. İstemezse ai! Ai! Ai! Yandın, kaç yanından.

...

Karagöz oyunu; doğası, mazisi ve hedef kitlesi itibari ile bazı içerisinde bazı istenmeyen davranışları ve söylemleri barındırabilmektedir. Bu yönüyle eğitim sürecinde kullanılacak Karagöz oyunlarının hedef kitleye göre yeniden ele alınması gerekmektedir. Ancak yukarıda yer alan metinde bu özenin gösterilmediği ve öğrencilere olumsuz örnekler sunulduğu görülmektedir.

Sonuç olarak MEB tarafından yayımlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabı içerisinde 2 drama etkinliğinin ve geleneksel Türk tiyatrosu ile ilgili olumsuz örneklere sahip bir okuma metninin bulunduğu, dolayısıyla kaynağın bu çalışmada ele alınan drama, geleneksel Türk tiyatrosu ve bunların ortak ilişkisi açısından belirli nitelik sorunlarına sahip olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan bu kaynakta da geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik bir drama, canlandırma etkinliği bulunmamaktadır.

Ferman Yayıncılık 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Saygı, 2023)

Ferman Yayıncılık tarafından yayımlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabı genel hatlarıyla incelendiğinde toplam 304 sayfadan oluşan kaynak içerisinde yalnızca iki drama etkinliği bulunduğu görülmektedir. Bu drama etkinliklerinin içeriğini ise iki farklı dinleme metninin canlandırılması

oluşturmaktadır. Kaynak içerisinde bu etkinlikler dışında herhangi bir okuma metnine yönelik ya da metinlerden bağımsız bir drama etkinliğine rastlanılmamıştır.

İlgili ders kitabı geleneksel Türk tiyatrosu açısından incelendiğinde ise herhangi bir metin, etkinlik ya da sözcük ile karşılaşmamaktadır. Dolayısıyla ilgili ders kitabı içerisinde geleneksel Türk tiyatrosu ile ilgili hiçbir unsura yer verilmediği ifade edilebilir. Bu bağlamda ise söz konusu ders kitabında yalnızca 2 drama etkinliğine yer verilirken geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik hiçbir unsura yer verilmediği, dolayısıyla bu çalışmada ele alınan fırsatlarından yararlanılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Açıklanan bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlar derlendiğinde ise ortaya çıkan durum Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Ders kitapları içerisinde yer alan drama ve geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik unsurlar

	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	Koza	Anka	MEB	Dörtel	MEB	Ferman	MEB	
Drama Etkinliği Sayısı	1	5	7	12	3	2	2	
Geleneksel Türk Tiyatrosu ile İlgili Metin Sayısı	1	1	0	2	1	0	1	
Geleneksel Türk Tiyatrosu ile İlgili Drama Etkinliği Sayısı	0	1	0	0	0	0	0	

Tablo 1 içerisinde incelenen ders kitaplarında bulunan drama ve geleneksel Türk tiyatrosu unsurları gösterilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 1 drama etkinliğine ve geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik 1 serbest okuma metnine, Anka Yayıncılık tarafından yayımlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında 5 drama etkinliğine, geleneksel Türk tiyatrosu ile ilişkili 1 metne ve drama etkinliğine yer verildiği, MEB tarafından yayımlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında ise 7 drama etkinliğine yer verilirken geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik hiçbir unsura yer verilmediği, Dörtel Yayıncılık tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabı içerisinde 12 drama etkinliğine ve geleneksel Türk tiyatrosu ile alakalı 2 serbest okuma metnine, MEB tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabında 3 drama etkinliğine ve geleneksel Türk tiyatrosu ile alakalı 1 okuma metnine, yine MEB tarafından yayımlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabında 2 drama etkinliğine ve geleneksel Türk tiyatrosu ile alakalı 1 serbest okuma metnine yer verildiği, Ferman Yayıncılık tarafından yayımlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise 2 drama etkinliğine yer verilirken geleneksel Türk tiyatrosu ile ilgili hiçbir unsura yer verilmediği, 2023-2024 eğitim yılında ortaokullarda okutulan tüm Türkçe ders kitaplarında geleneksel Türk tiyatrosu ile dramanın ilişkilendirildiği sadece 1 etkinliğe yer verildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca dramaya ve geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik metinlerin, etkinliklerin ve yönergelerin aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış kaynaklarda tutarlı olmadığı, sınıf seviyelerine göre paralel bir artış ya da azalış göstermediği, dolayısıyla ders kitaplarında yer verilecek drama etkinliklerine yönelik herhangi bir standart olmadığı elde edilen bulgular arasındadır.

2024 Türkçe Öğretim Programı

2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2024), genel hatlarıyla incelendiğinde drama ve geleneksel Türk tiyatrosu ile ilgili unsurların programda çeşitli bağlamlarda yer aldığı görülmektedir.

Öncelikli olarak 2024 Türkçe öğretim programında yer alan drama unsurları incelendiğinde drama uygulamalarının; tüm dil becerilerinde, destekleme ve zenginleştirme faaliyetlerinde, üretim atölyesi faaliyetlerinde, tamamlayıcı değerlendirme görev biçimlerinde, öğrenme çıktılarının

bileşenlerinde, ölçme değerlendirme etkinliklerinde ve bazı temalarda kendisine yer bulduğu tespit edilmiştir. 2024 Türkçe Öğretim Programı'nın bu yönüyle kendisinden önce kullanımda olan 2019 programından farklılaştığını ve daha işlevsel bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür.

2024 Türkçe öğretim programında yer alan drama unsurlarının detaylarına inildiğinde üretim atölyelerinin uygulamalarında rol kartları, doğaçlama, dramatizasyon gibi eylem temelli tekniklerin kullanıldığı, zenginleştirme uygulamalarında canlandırma etkinliklerine yer verilerek öğrencilere öğrenmelerini genişletme imkânı tanındığı, destekleme faaliyetlerine kukla oynatımı, drama çalışmaları gibi destekleyici etkinliklerle daha fazla tekrara ihtiyaç duyan öğrencilerin öğrenmelerinin pekiştirildiği, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için dramatizasyon çalışmalarından yararlandığı, duygu kartlarıyla birlikte öğrencilerin duygularını ifade etme yeterliliklerinin geliştirilmesinin hedeflendiği, yazma becerisine yönelik öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını sorgulanmasında drama etkinliklerinin kullanıldığı, okuma ve dinleme/izleme becerisinde okuduklarından, dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle dramatizasyon etkinliklerine yer verildiği, problem çözümüne yönelik konuşma becerilerinin geliştirilmesinde dramadan yararlandığı, üretim atölyelerinin bir bileşeni olarak yaratıcı drama atölyesi faaliyetlerine yer verildiği, araştırma sonuçlarının sunulmasında rol oynama ve drama etkinliklerinin kullanıldığı, deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde drama etkinliklerine yer verildiği, ölçme değerlendirme araçları arasında yaratıcı drama etkinliklerinin doğrudan yer aldığı, okuma becerisinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun doğrudan kullanıldığı, öğrencilerin beden dili yeterliliklerini geliştirmek için canlandırma etkinliklerinden doğrudan yararlandığı, 8. sınıf seviyesinde yer alan sanat ve estetik temasında sanatın bir dalı olarak tiyatrosunun yer aldığı, 7. sınıf seviyesinde yer alan Türk sanatı temasında geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik unsurlara yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda drama etkinliklerinin 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda oldukça çeşitli amaçlarla, farklı yapılarla kullanıldığını söylemek mümkündür.

2024 Türkçe Öğretim Programı geleneksel Türk tiyatrosu açısından incelendiğinde ise program içerisinde geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik unsurların, çeşitli temalar içerisinde ve farklılaştırma etkinliklerinin içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu unsurların detayları incelendiğinde ise geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik faaliyetlerin 7. sınıf seviyesinde yer alan Türk sanatı temasında yoğunlaştığı, bunun dışında bazı destekleme etkinliklerinde kukladan, bazı zenginleştirme etkinliklerinde ise Karagöz oyunundan yararlandığı dikkat çekmektedir. Bu yönüyle 2024 Türkçe öğretim programının, bünyesinde geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik unsurlardan sadece gölge oyununa, seçmeli bir tema olan "Sanat" temasında yer veren 2019 Türkçe öğretim programına göre daha nitelikli olduğu ifade edilebilir.

Sonuç

Türkçe eğitimde drama ve geleneksel Türk tiyatrosu unsurlarını tespit etmek amacıyla öncelikle hâlihazırda kullanımda olan 2019 Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2019) incelenmiştir. İnceleme sonucunda program içerisinde drama ile ilişkilendirilebilecek iki kazanım bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kazanımlardan ilki doğrudan dramatik nitelikli "Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır." diğeri ise okuma tiyatrosu yöntemi sayesinde dolaylı olarak dramatik nitelikli "Okuma stratejilerini kullanır." kazanımıdır. "Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır." kazanımında öğrencilerin dinleme metinlerinden hareketle canlandırma yapmaları beklenirken "Okuma stratejilerini kullanır." kazanımında ise öğrencilerin belirli sınıf seviyelerinde okuma tiyatrosu yöntemini kullanmaları beklenmektedir. Bu kazanımlar dışında program içerisinde dramaya ve geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik unsurlara seçmeli bir tema olan sanat temasında rastlanılmaktadır. Dolayısıyla program içerisinde geleneksel Türk tiyatrosuna yer verilip verilmemesi, ders kitabı

yazarının inisiyatifindedir. Diğer yandan program içerisinde drama etkinliklerine hangi bağlamlarda, hangi şekilde ve ne ölçüde yer verileceğine yönelik detaylar yer almamaktadır.

2019 Türkçe Öğretim Programı'nın detaylı ve hacimli bir program olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu yüzden drama ve geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik unsurların detaylı bir şekilde program içerisinde yer almaması normal karşılanabilir. Ancak programa bağlı olarak hazırlanmış ders kitapları incelendiğinde de geleneksel Türk tiyatrosu ile ilişkilendirilen drama uygulamalarına ve genel olarak drama etkinliklerine yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir. Zira ortaokullarda okutulan tüm Türkçe ders kitapları ele alındığında toplam 56 tema ve 280 metinde 32 drama etkinliğine yer verildiği, ders kitapları arasında bu sayı açısından bir tutarlılık ya da sınıf seviyesine göre bir paralellik bulunmadığı, tüm kaynaklarda geleneksel Türk tiyatrosu ile ilişkilendirilmiş yalnızca bir drama etkinliği bulunduğu tespit edilmiştir.

Drama etkinlikleri, öğrencileri birçok yönden geliştirmekte ve onların sürece aktif katılımlarını sağlamaktadır. Drama, aynı zamanda millî kültürümüzde sahip olduğumuz birçok dramatik nitelikli türle de yakından ilişkilidir. Bu durumda Türkçe eğitiminden ve ders kitaplarından beklenen, drama etkinliklerine yeteri kadar yer verilmesi ve bu etkinliklerin belirli bir bölümünün geleneğimizden gelen türlerden beslenmesini sağlayarak aynı zamanda öğrencilerin millî kültür konusunda bilinçlendirilmesidir. Ancak bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, bu beklentinin Türkçe ders kitaplarında karşılanmadığını göstermektedir. Keza bu ders kitapları, geleneksel Türk tiyatrosu özelinde de benzer sonuçlara sahiptir. Zira tüm kaynaklarda geleneksel Türk tiyatrosu ile ilişkili toplam 6 metne yer verildiği, bunlardan 4'ünün serbest okuma metni olduğu ve 5'inin Karagöz oyunu ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında geleneksel Türk tiyatrosuna dair 6 metin bulunması öğrencilerde geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik farkındalık oluşturmak için yeterli olsa da genel olarak metinlerin içerikleri ve belirli özellikleri buna izin vermemektedir. İlk olarak ilgili metinlerin bir kısmının ortaokul düzeyinde eğitim materyali olarak kullanılma şartlarını taşımadığını söylemek mümkündür. Bu durumun sebebi ise bazı metinlerin bağlamından kopararak sunulması, bazı metinlerin ise öğrencilere olumsuz örnek oluşturacak söylemler ve davranışlar barındırmasıdır. Nitekim Karagöz oyunlarında öğrencilere olumsuz örnek teşkil edebilecek söylemler ve davranışlara sıkça rastlamak mümkündür (Ünlü, 2007). Bu nedenle eğitsel amaçlarla kullanılacak Karagöz oyunlarının öğrencilerin seviyesine göre revize edilmesi gerekmektedir. Bu işlem, dikkatli bir şekilde gerçekleştirilmediği takdirde ise ilgili unsurların eğitim sürecine yarardan çok zarar vermesi kaçınılmazdır. Ancak bu çalışmada incelenen ders kitaplarında bu gerekliliğin çoğunlukla dikkate alınmadığını ve seviyelerine uygun olmayan metinlerin öğrencilere sunulduğu söylenebilir. Diğer yandan bu metinlerin büyük bölümünün serbest okuma metni olarak sunulması da konunun etkinliğini azaltmaktadır. Çünkü bilindiği üzere serbest okuma metinlerinin herhangi bir yönergesi ya da etkinliği bulunmamakta, kaynakta yalnızca metinlerin kendisi yer almaktadır. Bu sorunlara ek olarak ders kitaplarının neredeyse tamamında geleneksel Türk tiyatrosu türü olarak sadece Karagöz oyununa yer verilmesi de bir sorun olarak nitelendirilebilir. Çünkü geleneksel Türk tiyatrosu yalnızca Karagöz oyunundan ibaret değildir ve öğrencilerde geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik bir farkındalık yaratılabilmesi için Karagöz oyunu kadar değerli olan diğer gösteri türlerine de yer verilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak ders kitaplarının drama ve geleneksel Türk tiyatrosu açısından belirli sorunlara sahip olduğu ifade edilebilir.

Bilindiği üzere Türkçe dersi, büyük ölçüde ders kitaplarına bağlı olarak işlenmektedir (Bağcı & Ünal, 2013; Güneş, 2022; Özbay, 2003). Bu durum da öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaşacağı bilgilerin ve eserlerin büyük bölümünün ders kitaplarında yer alan bilgiler ve eserler ile sınırlı olması sonucunu doğurmaktadır. Daha önce bahsedildiği üzere Türkçe eğitiminin drama ve geleneksel Türk tiyatrosu ile güçlü ilişkileri bulunmaktadır. Bu ilişkiden doğan fırsatlar da Türkçe dersinin amaçlarına

ulaşma konusunda işlevsel araçlar olarak görülmektedir. Çünkü drama etkinlikleri, öğrencilerin becerilerinin gelişimi için oldukça işlevseldir ve kolayca geleneksel Türk tiyatrosu ile ilişkilendirilebilir niteliktedir. Örnek olarak bir okuma metninin canlandırılmasına yönelik etkinlikler, meddah geleneği ile desteklenmeye oldukça elverişlidir. Bu yapıda düzenlenecek bir etkinliğin hem öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştireceği hem de millî kültürümüze yönelik farkındalık yaratacağı ifade edilebilir. Açıklanan meddah etkinliğinin yanı sıra benzer şekilde, canlandırılmaya uygun bir dinleme ya da okuma metninin oldukça küçük değişikliklerle geleneksel Türk tiyatrosunda yer alan grup gösterileriyle de ele alınması mümkündür. Ancak günümüzde kullanımda olan Türkçe ders kitaplarında ve 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda bu fırsatların yeterince değerlendirilmediği, kaynakların öğrencilere konuyla alakalı nitelikli yaşantılar ve eserler sunma konusunda zayıf kaldığı görülmektedir. Bu sorunların başında öncelikle ders kitapları içerisinde drama etkinliklerine yeterince yer verilmemesi gelmektedir. Bu konuda daha önce yapılan çalışmalarla ulaşılan sonuçlar incelendiğinde sonuçların, bu çalışmada elde edilen bulgularla benzer olduğu dikkat çekmektedir. Örnek olarak, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında drama tekniklerinin kullanımı inceleyen Tunç ve Akın (2021), kaynakların drama etkinliklerine yer verme açısından oldukça eksik olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerde dramaya ne kadar yer verildiğini tespit etmeyi amaçlayan Aykaç (2009), kaynaklarda dramadan yeterince yararlanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yenen Avcı (2015) ise drama etkinliklerinin dağılımında herhangi bir standart ya da denge bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalara ek olarak 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan drama tekniklerini inceleyen Tuzcu ve Hızarcı (2023), ilgili kaynaklarda drama tekniklerine yer verilmesi açısından büyük bir eksiklik olduğunu tespit etmişlerdir. Türkçe eğitimi alanında tespit edilen bu sorunların yanı sıra Türkçe öğretimi alanında kullanılan materyaller özelinde geleneksel Türk tiyatrosunu inceleyen Gün ve Tüzmen (2021) de ilgili kaynaklarda geleneksel Türk tiyatrosuna yeterince yer vermediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında işe koşulan kaynaklarda drama ve geleneksel Türk tiyatrosu açısından nitelik sorunları olduğunu söylemek mümkündür.

2019 Türkçe Öğretim Programı ve bu programa göre hazırlanmış ders kitaplarının 2024 Türkçe Öğretim Programı'nın yürürlüğe girmesiyle kademeli olarak eğitim sürecinden uzaklaşacağı ifade edilebilir. Türkiye Maarif Yüzyılı Modeli kapsamında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2024), drama ve geleneksel Türk tiyatrosu açısından incelendiğinde ise söz konusu programın drama ve geleneksel Türk tiyatrosu açısından 2019 programından çok daha nitelikli olduğu görülmektedir. 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda drama etkinliklerine tüm becerilerde, destekleme ve zenginleştirme uygulamalarında, üretim atölyesi faaliyetlerinde, ölçme değerlendirme etkinliklerinde ve öğrenme çıktılarının bileşenlerinde rastlanmaktadır. Diğer yandan program içerisinde drama etkinliklerinin içeriklerine yönelik bilgiler ve drama etkinliklerinin uygulanabileceği alanlar da detaylı olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda 2024 programında; 2019 programı ve 2019 programına bağlı olarak hazırlanmış ders kitaplarında hiç karşılaşılmayan, geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik drama etkinliklerine yer verilmektedir. Bu doğrultuda 2024 programının drama ve geleneksel Türk tiyatrosu açısından oldukça olumlu gelişmelere ev sahipliği yaptığı ifade edilebilir. Ancak bu yeniliklerin ve olumlu gelişmelerin ders kitaplarında da yer alması gerekmektedir. Bunun için ders kitapları, programda yer alan drama unsurları dikkate alınarak hazırlanmalı ve geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik diğer türler de ders kitaplarına ve drama etkinliklerine dâhil edilmelidir.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında ders kitabı yazarlarına ve eğitimcilere, 2024 Türkçe Öğretim Programı'na bağlı olarak hazırlanacak ders kitaplarında ve Türkçe derslerinde drama etkinliklerinden düzenli olarak yararlanılması, oluşturulacak drama etkinliklerinin bir bölümünün geleneksel Türk

tiyatrosu ile ilişkilendirilmesi, geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik diğer türlere de ders kitapları ve Türkçe dersleri içerisinde yer verilmesi, ders kitapları içerisine alınacak geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun şekilde seçilmesi, aynı sınıf seviyesine yönelik oluşturulmuş ders kitaplarında dramatik nitelikli etkinlikler, metinler ve yönergeler için tutarlılık sağlanması, farklı sınıf seviyelerine yönelik ders kitaplarında ise aşamalılığın sağlanması önerilmektedir. Bu öneriler dikkate alındığı takdirde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede oldukça etkili olan drama etkinlikleriyle yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir eğitim verilebileceği, aynı zamanda drama etkinliklerinin bir kısmının yapısında gerçekleştirilecek olan küçük değişikliklerle öğrencilerde geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik farkındalık oluşturulabileceği, böylece Türkçe eğitiminin asli amaçlarının nitelikli bir şekilde yerine getirilebileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Türkçe eğitiminin asli kaynaklarındaki drama ve geleneksel Türk tiyatrosuna yönelik unsurları tespit etmeyi ve irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilköğretim ikinci kademeye yönelik ders kitapları ve öğretim programları incelenmiştir. Ayrıca incelenen ders kitapları, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında kullanımda olan kaynaklarla sınırlıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2007). Dramada temel kavramlar. A. Öztürk. (Ed). *İlköğretimde drama içinde* (s. 1-18). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- And, M. (1969). *Geleneksel Türk tiyatrosu (kukla-karagöz-ortaoyunu)*. Bilgi Yayınevi.
- And, M. (1985). *Geleneksel Türk tiyatrosu-köylü ve halk tiyatrosu gelenekleri*. İnkılap Kitabevi.
- And, M. (2012). *Oyun ve bügü -Türk kültüründe oyun kavramı-*. Yapı Kredi Yayınları.
- Artun, E. (2004). Tarihsel süreçte değişen geleneksel tiyatromuz, https://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/erman_artun_tarihsel_surec_geleneksel_tiyatro.pdf (Erişim Tarihi: 15.05.2024).
- Aykaç, M. (2009). Türkçe ders kitaplarında önerilen yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanabilirliği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 19-34.
- Aykaç, M., & Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 73-98.
- Aytaş, G., & Özcan, Ş. (2019). Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmalarına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 235-255. Doi: <https://doi.org/10.16916/aded.461401>
- Aytaş, G., & Uysal, B. (2016). Tiyatro ve drama uygulamaları dersi kapsamında sergilenen oyunlara dair tematik bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 530-544. Doi: <https://doi.org/10.16916/aded.39780>
- Bağcı, H., & Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çetin, U. (2020). *Modern doğaçlama tiyatro ve modern doğaçlama tiyatro ile geleneksel Türk tiyatrosu arasındaki benzerlikler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Haliç Üniversitesi.

- Daştan, N. (2018). *Dramatik bir gösterim türü olarak Türk kukla tiyatrosu* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Düzgün, D. (2014). Türkiye’de geleneksel tiyatro çalışmaları. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 143-158.
- Erdal, N. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Dörtel Yayıncılık.
- Ertürk, N., Keleş, S., & Külünk, D. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Eselioğlu, H., Set, S., & Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Garcia, E. K. (2014). *The diffusion of a teaching practice: how secondary teachers describe adopting process drama to teach reading comprehension* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Capella Üniversitesi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Tağşın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.
- Gümüştepe, P. N. (2023). *Mizah teorileri bağlamında geleneksel Türk tiyatrosu* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gün, M., & Tüzmen, E. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında geleneksel Türk tiyatrosunun kullanımı. *Çukurova Araştırmaları*, 7(3), 454-469.
- Güneş, F. (2022). *Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Kara, Ö. T. (2014). Türkçe eğitiminde drama yönteminin kullanılması üzerine bir kaynakça denemesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 177-199.
- Karacabey, S. (1995). Gelenekselden Batı’ya Türk tiyatrosu. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 12(12), 1-10.
- Kaya Güler, İ. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kır, T., Kırman, E., & Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Köseoğlu, İ. (2006). *Coğrafya öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*.
- Nutku, Ö. (1997). *Meddahlık ve meddah hikâyeleri*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Nutku, Ö. (2002). *Sahne bilgisi*. Kabcacı Yayınevi.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özcan, Ş. & Uysal, B. (2020). Yenilenen ilköğretim programları ekseninde yaratıcı drama. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(109), 222-232. Doi: 10.29228/ASOS.45813
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Özcan, Ş. (2019). *Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, A. (2017). *Ferhan Şensoy'un Ferhangi Şeyler adlı oyununda geleneksel Türk tiyatrosunun izleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kadir Has Üniversitesi.
- Saadatı, A. & Aras, P. (2017). Geleneksel Türk tiyatrosu ve genel özellikleri. *Researcher Social Science Studies*, 5(4), 11-20.
- Saygı, S. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Ferman Yayıncılık.
- Sevim, B. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Koza Yayın.
- Şeren, N. (2021). Üniversiteye yeni başlayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı drama ile uygulanan oryantasyon programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(5), 239-256.
- Şimşek, T., & Topal, Y. (2006). Türkçe öğretiminde drama ve özgün uygulama örnekleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 277-297.
- Tunç, N., & Akın, E.(2021). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında drama tekniklerinin kullanımına yönelik bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(7), 64-80. Doi: <https://doi.org/10.53586/susbid.930050>
- Tuzcu, K., & Hızarcı, E. (2023). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında drama tekniklerine yer verilmesi ve bu tekniklerin kullanılmasına yönelik bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 182-195. Doi: <https://doi.org/10.53586/susbid.1356775>
- Uçar, Y., & Kara, Ö. T. (2023). Adana il merkezindeki Türkçe öğretmenlerinin drama teknikleri üzerine görüşleri. *Journal of History School*, 65, 1807-1834. Doi: 10.29228/joh.71494
- Usta, M. (2000). *Modernlik ve modernleşme ekseninde geleneksel Türk tiyatrosu* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ünlü, A. (2006). *Türk Tiyatrosunun antropolojisi*. Aşina kitaplar.
- Ünlü, A. (2007). Şiddete gülmek: Geleneksel Türk tiyatrosunda şiddet ve mizah. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 24, 1300-1523.
- Yavuz, D., & Kahraman, G. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Anka Kuşu Yayınevi.
- Yenen Avcı, Y.(2015). Türkçe ders kitaplarında drama etkinlikleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 201-210. Doi: 10.21612/yader.2015.017
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

From past to present, there have been radical changes in the understanding of education, as in many other fields. The necessity for students to access information independently and take an active role in their learning process has led to the adoption of new teaching methods and techniques. Consequently, there has been a shift towards activities where students are at the center and actively participate in the educational process. One of the preferred methods aligned with this approach is drama. Drama is a concept used in different contexts with various meanings, and scholars hold differing views regarding its origin and definition. However, compiling these definitions reveals that drama is derived from the Greek word "dran," meaning "to do" or "to make" (Özcan, 2013), while Şimşek and Topal (2006) define it as "to live," and Nutku (2002) describes it as "to play." Drama encompasses activities involving action (Adıgüzel, 2007) and thus includes elements of traditional Turkish theater.

Through the use of drama, it is possible to enhance students' reading (Garcia, 2014; Özcan, 2019), writing (Özcan, 2019; Kaya Güler, 2008), speaking (Özcan, 2013), comprehension (Özcan, 2013), problem-solving (Köseoğlu, 2006), empathy (Aykaç & Aykaç, 2019), and adaptability to various situations and environments (Şeren, 2021). This demonstrates the strong relationship between drama activities and Turkish language lessons. The primary goal of Turkish lessons is to develop students' language skills and improve their ability to use Turkish effectively and eloquently. Additionally, Turkish lessons aim to introduce students to national culture, fostering appreciation and preservation of cultural heritage. Traditional Turkish theater, a significant part of national culture, includes forms such as Karagöz, meddah (storyteller), village spectacles, puppetry, and improvisational theater. These elements serve as shared cultural touchstones across Turkish education, national heritage, and drama. Therefore, incorporating traditional Turkish theater into Turkish education is both relevant and beneficial. This study aims to determine the extent to which drama activities and traditional Turkish theater are integrated into Turkish education.

Method

This study employs content analysis, one of the qualitative research methods. Content analysis involves identifying the specific meanings and messages conveyed in a set of texts or documents, categorizing them systematically, and analyzing them both quantitatively and qualitatively (Büyükköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020; Güler, Halıcıoğlu, & Taşgım, 2015). The data for this study were obtained from the Turkish language teaching programs published by the Ministry of National Education in 2019 and 2024, as well as Turkish textbooks currently in use. The data sources include 5th-grade textbooks published by Koza Yayınevi (Sevim, 2023), 6th-grade textbooks by MEB (Ertürk, Keleş & Külünk, 2021), 6th-grade textbooks by Anka Kuşu Publishing House (Yavuz & Kahraman, 2019), 7th-grade textbooks by Dörtel Publishing (Erdal, 2019), 7th-grade textbooks by MEB (Kır, Kırman & Yağız, 2021), 8th-grade textbooks by Ferman Publishing (Saygı, 2023), and 8th-grade textbooks by MEB (Eselioğlu, Set & Yücel, 2021). The 2019 (MEB, 2019) and 2024 (MEB, 2024) Turkish language curriculums were also examined.

Results and Discussion

To determine the presence of drama and traditional Turkish theater in Turkish education, the study first examined the 2019 Turkish Language Teaching Program (MEB, 2019). The analysis revealed two learning objectives related to drama. Apart from these objectives, elements of drama and traditional Turkish theater appeared under the "art" theme, which is elective. Consequently, the inclusion of

traditional Turkish theater in the curriculum is left to the discretion of textbook authors. Additionally, the program lacks specific guidelines on the contexts, methods, or extent to which drama activities should be integrated.

Following the analysis of the 2019 program, the study examined textbooks developed in accordance with this curriculum. The findings indicate inconsistencies among the textbooks in terms of the number and quality of drama activities. Some textbooks include only one or two drama exercises, while others incorporate traditional Turkish theater texts that may not be age-appropriate for students. Furthermore, there is little to no correlation between drama activities and traditional Turkish theater, with most traditional theater texts appearing as independent reading materials.

Given that Turkish lessons primarily rely on textbooks, the study concludes that drama and traditional Turkish theater are underutilized and inconsistently applied across Turkish education. However, the 2024 curriculum presents a stark contrast. Unlike the 2019 program, the 2024 Turkish Language Curriculum incorporates drama activities across all skill areas, support and enrichment activities, production workshops, assessment and evaluation activities, and learning outcomes.

The 2024 program also outlines detailed information on the content and application of drama activities, specifying how they can be integrated into various educational contexts. Additionally, it explicitly associates drama activities with traditional Turkish theater. In this regard, the 2024 curriculum represents significant progress in integrating drama and traditional Turkish theater into Turkish language education.

Recommendations

Based on these findings, the following recommendations are proposed:

- Textbook authors and educators should consistently incorporate drama activities into textbooks and Turkish lessons, following the framework of the 2024 Turkish Language Teaching Program.
- Drama activities should be linked to traditional Turkish theater, enriching students' cultural and linguistic experiences.
- A variety of traditional Turkish theater genres should be introduced in textbooks and classroom activities.
- Texts selected from traditional Turkish theater should be appropriate for students' developmental levels and interests.

By fostering the integration of drama and traditional Turkish theater into Turkish education, educators can enhance students' language proficiency, cultural awareness, and engagement in the learning process.

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



Exploring the Relationship between Artificial Intelligence Literacy and English Language Learning Motivation

Huriye YAŞAR¹ & Vasif KARAGUCUK²

Abstract

Artificial intelligence has been transforming every field of life. It's critical to comprehend how artificial intelligence affects foreign language learning. Artificial intelligence can improve real-time feedback and individualized learning experiences, which may boost student motivation. The study assesses students' artificial intelligence literacy and English language learning motivation levels. Data were gathered through in-person surveys from 397 participants using the Artificial Intelligence Literacy and the English Language Learning Motivation Scales. The findings showed that English language learning motivation (65.02) and literacy in artificial intelligence (61.95) were above average. There were statistically significant positive correlations between total scores of English language learning motivation and artificial intelligence literacy ($p < 0.01$). These results imply that a greater motivation to learn English is related to a better level of artificial intelligence literacy. Also, incorporating artificial intelligence into language instruction can improve students' motivation and engagement. More research to examine other variables impacting this relationship is also needed. The results may offer insightful information to educators and legislators who seek to enhance artificial intelligence literacy and foreign language instruction in a quickly changing educational environment.

Keywords

Artificial Intelligence

Literacy

Motivation

English Language Learning

Yapay Zekâ Okuryazarlığı ile İngilizce Dil Öğrenme Motivasyonu Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Özet

Yapay zekâ hayatın her alanını dönüştürmektedir. Yapay zekânın yabancı dil öğrenimini nasıl etkilediğini anlamak hayati önem taşımaktadır. Yapay zekâ, öğrenci motivasyonunu artırabilecek gerçek zamanlı geri bildirim ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini geliştirebilir. Çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyon düzeyleri ve yapay zekâ okuryazarlıkları ölçülmüştür. Veriler, Yapay Zekâ Okuryazarlığı ve İngilizce Dil Öğrenme Motivasyon Ölçekleri kullanılarak 397 katılımcıdan yüz yüze anketler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, İngilizce öğrenme motivasyonunun (65,02) ve yapay zekâ okuryazarlığının (61,95) ortalamasının üzerinde olduğunu göstermiştir. İngilizce öğrenme motivasyonu toplam puanları ile yapay zekâ okuryazarlığı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde, pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ($p < 0,01$). Bu sonuçlar, İngilizce öğrenmeye yönelik daha yüksek motivasyonun, daha iyi düzeyde yapay zekâ okuryazarlığıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yapay zekânın dil öğretimine dahil edilmesinin öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırabilir. Ayrıca bu ilişkiyi etkileyen diğer değişkenleri incelemek için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Sonuçlar, hızla değişen eğitim ortamında yapay zekâ okuryazarlığını ve yabancı dil öğretimi geliştirmek isteyen eğitimcilere ve yasa koyuculara aydınlatıcı bilgiler sunabilir.

Anahtar Kelimeler

Yapay Zekâ

Okuryazarlık

Motivasyon

İngilizce Dil Öğrenimi

Article Info

Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

05.10.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

02.12.2024

Published / Yayın Tarihi

30.12.2024

Doi Number / Doi Numarası

10.71084/ijlet.1561914

Reference

Kaynaçça

Yaşar, H., & Karagucuk, V. (2024). Exploring the relationship between artificial intelligence literacy and English language learning motivation. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 107-124.

¹ Instructor, Gaziantep Islam Science and Technology University, huriye.yasar@gibtu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4143-1099

² Instructor, Gaziantep Islam Science and Technology University, vasif.karagucuk@gibtu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1532-8450



Introduction

Artificial intelligence (AI) has increased in popularity and seems to grow in every field. The multidisciplinary field of AI aims to automate tasks that now need human intelligence by imitating human cognitive functions (Williams, 1983). It enables robots to carry out activities like learning, reasoning, and problem-solving that traditionally need human intelligence (Morandín-Ahuerma, 2022). AI technologies can be useful in different disciplines and are revolutionizing many parts of life such as chatbots to produce codes based on definite rules, health to diagnose and cure illnesses, etc. (Modi et al., 2023). As AI is a snowballing field, training people not in computer, engineering, or mathematics fields to be professionals in AI is crucial as the people who are not in those fields interact with it in their daily lives (Laupichler et al., 2022).

As all fields from medicine to the industry have been reshaped by AI, English language learning and teaching has started to be revolutionized. To improve learning and its outcomes, AI is being operated in education more and more (Panigrahi, 2020; Negoită and Popescu, 2023). This operation can vary from teaching to learning. Some of the personifications for students provided by AI are giving feedback, providing information, assisting, and measuring the skills required (Harry, 2023). English as an FL achievement can be enhanced by using AI (Aydın-Yıldız, 2023). Furthermore, combining AI in FL classrooms in blended learning may also develop students' English in terms of communication and listening skills (Obari and Lambacher, 2019). Those advantages of AI in foreign language (FL) education open a new area to investigate as those benefits may reshape students' psychological factors in FL learning. Because of that reason, investigating those factors concerning AI becomes imperative. Some studies have already been implemented so far. Students' attitudes are positive to the use of AI (Kushmar et al., 2022). AI-mediated FL teaching positively affects the L2 motivation of the students (Wei, 2023). Its use in English as an FL setting has been positively related to student motivation (Moybekâ et al., 2023). There is a lack of literature concerning AI and English language learning motivation (ELLM) although it is one of the main factors affecting FL learning. Some further studies are needed to develop vast literature about learner differences and AI interaction as AI is an inevitable fact of today's world. Understanding psychological factors related to Artificial Intelligence Literacy (AIL) can assist teachers and academicians in developing practical plans or curricula for incorporating AI into FL learning environments and better understand how AI is related to and affects it.

The objectives of the study are to assess the level of AIL among students in an FL context, to measure students' ELLM, to examine the relationship between AIL and ELLM, and to provide insights for educators on the use of AI technologies to enhance motivation and learning outcomes in English language education. In this context, the research questions are;

Q1: What are the university students' AIL levels?

Q2: What are the university students' ELLM levels?

Q3: Is there a correlation between the university students' AIL and ELLM levels? If there is, how is that correlation?

The study is based on the hypothesis indicating;

H0: There is no statistically significant correlation between AIL and ELLM among university students.

Literature Review

Artificial Intelligence Literacy (AIL)

AIL refers to AI skills that members of the general public should be able to perform, targeting people who are non-experts in computer science (Laupichler et al., 2022). It also includes critical thinking and understanding about how reliable AI should be created and the effects of not doing so (Casal-Otero et al., 2023). The abilities that allow people to critically assess AI technology, interact and efficiently communicate with AI, and use AI as a tool in different aspects of life are collectively referred to as AIL (Long and Magerko, 2020). To be literate in AI doesn't require programming literacy (Kong et al., 2021), it is about critical thinking and evaluating as the production of AI is about what the user wants. From this perspective, AI usage becomes crucial among students to be more successful while learning specific skills. They should think, evaluate, judge, and even criticize AI when needed because what AI brings them is based on their wants. Wang et al. (2023) highlight 4 elements of AIL; awareness, usage, evaluation, and ethics.

AI awareness: Information that is highly appropriate to a person's existing demands is referred to as awareness (Baker et al., 2006). The person must know what she exactly needs and what can overlap with this need to be aware of a desire. Similarly, AI awareness is the person's assessment of the AI's current decision, understanding of this decision, and prediction of its future decisions (Karvonen et al., 2019). It is clearly understood that it involves not only the technical skills to use AI but also an understanding of its implications, opportunities, and limitations. To be literate in AI, awareness is highly important to know what AI is bringing, how focused it is on the tasks, or how relevant its productions are to the needs.

AI usage: AI offers many different tools for limitless purposes. AI usage is to use and take advantage of AI technologies in order to complete tasks effectively (Wang et al., 2023). The ability of students to use AI tools, such as virtual tutors, automated feedback systems, and language learning applications for different functions, may be considered an example of AI usage in education. Functional levels are the main focus of it, which includes easy access to AI tools, being proficient in their use, and the ability to integrate various AI tools (Wang et al., 2023). It allows them to use AI more successfully to improve their learning outcomes and experiences.

AI evaluation: People should be able to select appropriate AI tools, consider the outcomes, and analyze them is the focus of the review (Çelebi et al., 2023). It requires people to have a critical thinking ability not to copy-paste what they reach with the help of AI. The people should be aware of possible bias, misinformation, or misleads.

AI ethics: Ethics is a set of values, norms, or regulations that help judge what is right or good and is the study of right and wrong as well as the moral responsibilities and duties of things, such as intelligent robots, humans, and others (Siau and Wang, 2020). Similarly, AI ethics is an umbrella term of ideals, guidelines, and methods that apply generally acknowledged philosophy to direct ethical behavior in the design and use of AI (Leslie, 2019). The AI ethics is particularly crucial in the field of education. It covers factors like protecting student information, ensuring equal chance to access AI tools, and preventing possible abuse or over-reliance on it. Additionally, the students should morally be aware of AI use with good and bad sides and take responsibility for the decisions to be ethical in AI use.

English Language Learning Motivation

Motivation, according to Harmer (2008), is an innate drive that propels people to take action to accomplish goals. In other words, it's what makes people move to achieve something (Salajegheh

and Hoseinyshavoun, 2018). It is the reason behind people's decisions, their level of effort, and the amount of time they are eager to commit to an activity (Dörnyei, 2001). In the educational context, neither a suitable curriculum nor effective teaching is enough to accomplish a long-term goal lacking motivation (Dörnyei, 1998). It is first and foremost attitude toward learning that influences both the level of a student's learning and their desire to continue or quit (Salajegheh and Hoseinyshavoun, 2018). When a student becomes aware of the need and becomes motivated to learn, learning occurs most effectively thanks to motivation and it encourages students to focus, think critically, and acquire knowledge efficiently (Filgona et al., 2020). It additionally has a significant impact on acquiring a second language, or FL (Dörnyei, 1994). As being a pivotal factor in FL learning, it influences both the process and the outcomes (Lăpădat and Lăpădat, 2023). Motivation can be seen as a key factor to accompany all other elements affecting language learning. Highly motivated students possibly engage in learning and succeed in language acquisition more (Nat, 2022). So, motivation can foster a positive attitude toward the language, leading to more active participation and increased effort. Student motivation should be created, sustained, and supported through the FL learning process to have a learner-centered teaching environment. According to Uğurlu et al. (2017), ELLM comprises self-confidence, attitude, and personal usage.

Self-confidence: It is a feeling that something can be achieved (Tridinandi, 2018). In the FL context, one of the fundamentals to removing some significant barriers to communication is self-confidence (Gurler, 2015). That confidence allows students to take risks like engaging in discussions or explaining complicated ideas, all of which are essential for FL learning, especially speaking skills.

Attitude: People are likely to have positive attitudes when they come up with new, positive information about a problem and negative attitudes when they come up with new, negative information (Cialdini et al., 1981). It has such an effect on people that a positive attitude towards a task leads to enjoyment and opportunities, while a negative attitude avoids or delays tasks, and if necessary, may not lead to success (Yenilmez, 2007). Language attitude refers to individuals' feelings about their own or others' languages, which can be positive or negative, such as literary value or difficulty in learning (Crystal, 2011). Positive attitudes often lead to increased engagement in FL learning, whereas negative attitudes may result in reluctance. This highlights the importance of creating supportive learning environments that encourage favorable attitudes toward FL.

Personal Usage: In this context, it examines how people's motivation for FL learning is shaped according to their personal needs and preferences. To define personal usage more specifically, it can be seen as a motivational situation where people's motivations for FL are shaped by their interests, personal development goals, and lifestyle. It includes reasons such as following the world agenda, traveling to different countries, watching foreign broadcasts, interacting with tourists, supporting personal development, satisfying the desire to learn a universal language, and gaining prestige. It emphasizes that people highlight pragmatic and personal outcomes in their FL learning processes.

Methodology

Research Design

The research was designed as a correlational one. A correlational research looks into the probability of relationships between/among two or more quantitative variables, and if a relationship is revealed, the extent of it is also figured out (Fraenkel et al., 2012). In this study, university students' AIL and ELLM were the variables that were correlated to seek relationships.

Ethical Considerations

This study was conducted in accordance with the ethical approval obtained from the Gaziantep Islam Science and Technology University Social and Humanity Sciences Studies Ethics Committee, dated 03.04.2024, with document number 2400006971.

Participants

The participants were undergraduate/associate degree students at a state university. The sample size was calculated using an online calculator. The population was 2937 students at a state university. Bujang and Baharum (2016) suggested that with at least 80% power and 0.01 correlation, the minimum size is 382 participants for an alternative hypothesis in correlational studies and researchers could exceed the minimum size. This research included 397 students (N=397), ensuring an overall representation of the population. 132 of the participants were male (33.2%) and 265 of the participants were female (66.8%). Their ages ranged from 17 to 44; the mean age was 21.26. 221 of them were in the Faculty of Health Sciences (55.7%), 107 of them were in the Faculty of Engineering and Natural Sciences (27.0%), 25 of them were in the Faculty of Fine Arts and Architecture (6.3%), 19 of them were in the Faculty of Economics, Administrative, and Social Sciences (4.8%), 18 of them were in the Faculty of Medicine, and (4.5%), 7 were in the Vocational School of Technical Sciences (1.8%).

Data Collection Tools

Personal Information Form: This form was prepared based on the literature to identify participants and the context that they belonged to. It consisted of questions asking about gender, age, and the faculty where they studied.

Artificial Intelligence Literacy Scale (AILS): The scale consists of 4 subscales and 12 items in total. The subscales reflect the dimensions of AIL including awareness (items 1-3), usage (items 4-6), evaluation (items 7-9), and ethics (items 10-12) concerning AI (Wang et al., 2023). The adaptation of the AILS into Turkish was executed by Çelebi et al. (2023) It is a Likert-type scale ranging from (1) strongly disagree to (7) strongly agree. Items 2, 5, and 11 were negatively reverse-coded ones. After decoding those negatively reverse-coded items, the scale was expected to indicate higher scores if the AIL level increased. The Cronbach's alpha was 0.85 in the study of Çelebi et al (2023). In this study, it was calculated as 0.76.

English Language Learning Motivation Scale (ELLMS): The scale consists of 16 items and 3 subscales including self-confidence (items 1-4), attitude (items 5-9), and personal usage (items 10-16) indicating valid and reliable results after required analysis and can be applied on university students (Uğurlu et al., 2017). This scale is a Likert-type and the scoring ranges from (1) strongly disagree to (5) strongly agree. Items 1, 2, 3, 4, 6, and 7 were negatively reverse-coded and after decoding them, participants were expected to have higher scores as ELLM increases. The Cronbach's alpha was 0.83 in the study of Uğurlu et al (2017). In this study, it was calculated as 0.87.

In this study, both the AILS and ELLMS were applied in Turkish to ensure low-level English students' confidence and prevent misunderstanding of the items.

Data Collection

The data were gathered through face-to-face survey forms. To ensure clarity and understanding of the research questions, the surveys were piloted involving 57 students before collecting data from all students. The survey forms remained the same after piloting the study, and the dataset of those 57 students was excluded from the final analysis. Before collecting data, students were informed about the aim of the study, and consent forms were signed by volunteer students. The

average time needed for the completion of the surveys was 10 minutes. The data were collected using the Personal Information Form, AILS, and ELLMS.

Data Analysis

The data were analyzed using the "Statistical Package for Social Sciences" (SPSS) for Windows version 27.0 statistical software. The data analysis was based on normal distribution assumptions, which were determined according to Skewness-Kurtosis values. The results demonstrated that the data exhibited a normal distribution ($W(397) = 0.7$ and 0.9 ; $p > 0.05$). Descriptive statistics for gender, age, and faculty were applied and Pearson correlation was employed to calculate correlation statistics.

Findings

To answer Q1 and Q2, the total AIL and ELLM scores of the participants are analyzed using descriptive statistics. The results are shown in Table 1.

Table 1. Total mean scores of the AILS, ELLMS, and their subscales

Scale/Subscale	Number of Items	Mean \pm SD	Min-Max scores that can be obtained from the scale	Min-Max scores obtained from the scale
AILS-awareness	3	14.50 \pm 2.35	3-21	6-21
AILS-usage	3	15.31 \pm 3.56	3-21	3-21
AILS-evaluation	3	14.35 \pm 2.88	3-21	4-19
AILS-ethics	3	16.02 \pm 3.54	3-21	3-21
Total AILS	12	61.95 \pm 9.55	12-84	26-84
ELLMS-self-confidence	4	14.0 \pm 4.06	4-20	4-20
ELLMS-attitude	5	19.64 \pm 4.32	5-25	5-25
ELLMS-personal usage	7	28.46 \pm 5.34	7-35	7-35
Total ELLMS	16	65.02 \pm 10.03	12-84	21-82

Participants' total scores from AILS, ELLMS, and their subscales were analyzed and shown in Table 1. According to the findings, the mean of AILS awareness (14.50 \pm 2.35), usage (15.31 \pm 3.56), evaluation (14.35 \pm 2.88), ethics (16.02 \pm 3.54), and total AILS (61.95 \pm 9.55) scores were above average. When evaluating the mean scores of university students on the ELLMS, the scores for self-confidence (14.0 \pm 4.06), attitude (19.64 \pm 4.32), and personal usage (28.46 \pm 5.34) were obtained as above average with a total scale score of 65.02 \pm 10.03. Based on these findings, it was determined that the university students' AILS and ELLMS had average values (Table 1). It was also seen that the mean score of ethics was higher than the other subscales.

Q3 was to investigate and reveal a possible relationship between AIL and ELLM. Correlation analysis was implemented to answer Q3 and the results are indicated in Table 2.

Table 2. Correlation analysis between the AILS, ELLMS, and their subscales

Scale/Sub scale	Total AILS	AILS-awareness	AILS-usage	AILS-evaluation	AILS-ethics	Total ELLMS	ELLMS-self-confidence	ELLMS-attitude	ELLMS-personal usage
Total AILS									
AILS-awareness	r=.555** p=.000								
AILS-usage	r=.786** p=.000	r=.264** p=.000							
AILS-evaluation	r=.0789** p=.000	r=.0291** p=.000	r=.607** p=.000						
AILS-ethics	r=.688** p=.000	r=.280** p=.000	r=.272** p=.000	r=.410** p=.000					
Total ELLMS	r=.350** p=.000	r=.199** p=.000	r=.300** p=.000	r=.267** p=.000	r=.239** p=.000				
ELLMS-self-confidence	r=.136** p=.006	r=.021 p=.679	r=.195** p=.000	r=.114* p=.024	r=.042 p=.404	r=.594** p=.000			
ELLMS-attitude	r=.216** p=.000	r=.119* p=.017	r=.164** p=.001	r=.127* p=.011	r=.210** p=.000	r=.844** p=.000	r=.518** p=.000		
ELLMS-personal usage	r=.320** p=.000	r=.179** p=.000	r=.253** p=.000	r=.268** p=.000	r=.217** p=.000	r=.781** p=.000	r=.114* p=.024	r=.441** p=.000	

According to the findings, there are statistically significant, moderate, and positive correlations ($p < 0.01$) between total AILS and total ELLMS and ELLMS personal usage. On the other hand, there are no statistically significant correlations ($p > 0.05$) between ELLMS self-confidence and AILS awareness and AILS ethics. Finally, besides the aforementioned correlations, in other subscales of the ELLMS and AILS, there are statistically significant, weak, and positive correlations (Table 2).

Discussion

The excessive interest in applying AI in educational contexts recently has been growing opportunities and pressures to integrate it into FL learning (Rusmiyanto et al., 2023). English, as it is a global language, has many learners all around the world. Especially, in educational settings, it has a shaping role in the FL field. AI has become commonly used by personalizing instruction and increasing efficiency and engagement, it is changing the field of education (Harry, 2023) but further studies are needed to effectively use it (Liu, 2023). To get educational benefits from this new technology, its tremendous potential should be understood (Kannan and Munday, 2018). Student motivation is one of the considerations that should be taken into while integrating AI into FL learning and teaching areas (Sumakul et al., 2022). The necessity for that study occurred by questioning students' AIL and FL motivation, which drives them to learn an FL. It was claimed that if the student

has a low level of motivation, it may be harder to take advantage of AI (Sumakul et al., 2022). Despite the increasing and growing studies in the literature on AI and its use in the FL learning and teaching field, no research regards the relationship between AIL and ELLM. Therefore, this study is intended to fill an essential gap in the literature.

According to the findings, students had an above-average level of AIL. Specifically, university students exhibited proficiency in various aspects of AILS, including awareness, usage, evaluation, and ethics. Since university students are already (or will be) exposed to AI platforms in both their casual and professional lives, they must improve their AIL (Laupichler et al., 2022). Therefore, the AIL levels of the university students suggest that they are aware of what AI is, they can be accepted as proficient in the use of AI, they can evaluate AI outcomes, and they know the ethical responsibilities of AI. It can be concluded that university students can critically evaluate AI and are ready for a rapidly evolving world with this technology.

Motivation is one of the key factors in acquiring a specific skill. The more strongly motivated a student is to complete the task, the more probable it is that they will reject easy solutions to challenges (Salajegheh and Hoseinyshavoun, 2018). FL education should be planned to increase motivation (Changlek and Palanukulwong, 2015). The findings showed that students' motivation levels were already above average and relatively high. Motivation in an FL context serves as the originary stimulus to begin learning and, subsequently, the main source of energy throughout the drawn-out and frequently difficult learning process; in other words, motivation is a prerequisite for all other components (Dörnyei, 2014). It is related to other psychological individual differences, as well. For example, motivation may annihilate the anxiety in learning an FL (Changlek and Palanukulwong, 2015). When it is thought that a higher level of anxiety is an obstacle, increasing motivation becomes more important to mitigate negative feelings toward language learning. If the motivation of the learner is high, then language learning achievement increases (Al-Qahtani, 2013; Dashtizadeh and Farvardin, 2016; Feng et al., 2013; Fitriwati, 2018).

Furthermore, the analysis revealed statistically significant, moderate, and positive correlations between total AILS and total ELLMS scores, as well as ELLMS personal usage. This suggests that students with higher AILS tend to perform greater motivation and engagement in English language learning activities. However, no significant correlations were found between ELLMS self-confidence and AILS awareness or AILS ethics, indicating that confidence levels in English language learning may not necessarily be influenced by awareness or ethical considerations related to AI. The findings also revealed statistically significant, weak, and positive correlations between various subscales of AILS and ELLMS, highlighting the interrelations between specific aspects of AIL and ELLM. These results underscore the importance of considering not only overall proficiency levels but also specific components within each domain when examining the relationship between AIL and ELLM.

The results revealed that students had a relatively higher AI awareness and ELLM. However, there was no relationship between it and ELLM and its subscales. Despite the high levels of FL motivation and AI awareness among students, it's possible that they evolved separately. For example, exposure to AI tools or a general interest in technological developments may be the source of AI awareness. FL motivation, on the other hand, is influenced by specific reasons, career expectations, or personal goals included in personal usage. Those may not affect their AIL. But it shouldn't be forgotten that people can make wise decisions when awareness is automated as human attention is a limited resource that needs to be maximized (Baker et al., 2006). So, AI awareness can be affected by other variables of the students, such as career decisions, leisure time habits, etc.

It was figured out that students' motivation to learn English as an FL and AI usage are significantly correlated, with AI-mediated instruction having a beneficial impact on learning outcomes and self-regulated learning (Yang, 2024) as well as motivation (Song and Song, 2023). However, this study hasn't found a significant relationship between AI usage and ELLM. The participants were mostly university students who didn't take formal general English courses at university. They only learn English in two terms as an obligatory course. It can be said that apart from the exceptions, the students are not proficient in English. AI usage is thought to be more beneficial for low-level English students when compared to higher ones (Gayed et al., 2022). This is because lower ones are not independent learners; they need more tutor support, interaction, and feedback. The results have already shown that students who have AIL have had greater motivation to learn English. Adapting AI tools to English lessons will be helpful for students to be eager to learn English if they learn how to use them efficiently. AI may offer personalized feedback on how students are doing as well as suggestions for development, resulting in a more successful and personalized learning environment (Harry, 2023). So, as students who can be admitted as not proficient in FL didn't take AI or AIL-related courses, or weren't mediated by AI in formal educational settings, they couldn't associate their AI usage with their FL learning as they are not aware of how AI could help them.

The ability of students to evaluate, compare, and choose AI tools according to their usefulness and relevance for particular tasks is the main focus of the evaluation subscale of AILS. The motivational drivers of FL learning, which frequently have more to do with cultural, professional, or personal goals than with AI evaluation abilities, are not always in line with this, even though they demonstrate a good level of AIL. Although students may be encouraged to use AI tools for different purposes including FL learning, they do not need or value the capacity to critically assess these resources. This implies that the AI evaluation abilities of the students might function without reference to the FL learning motivation.

Although AI can be used efficiently in learning processes, ethical difficulties come up like privacy concerns and dishonesty (Alghamdy, 2023). Students could be highly motivated to learn English for practical or personal reasons without considering or being influenced by ethical principles about the AI tools they use. AI tools may not consider the ethical responsibilities of biases, misinformation, or deception. Also, if some students recognize that AI may be misleading, they could tend not to prefer AI tools to learn about FL but continue their motivation to FL and ethical understanding which weakens any potential link between AI ethics and ELLM. Similarly, students with strong ethics might prioritize those principles in broader AI use but not see them as relevant to their ELLM. Teachers and policymakers may promote a more responsible and inclusive use of AI in learning environments by addressing ethics and ethical issues in the FL process to make them more ethical and motivated.

Self-confidence is a very important personal attitude towards FL. A person who has a high level of self-confidence is more likely to achieve success and satisfying consequences (Tridinanti, 2018). The self-confidence of the students may be different because of their past education lives, experiences on FL, or individual factors. Furthermore, with the help of technology and what it brings, students can have personalized experiences contrary to traditional practices but this may mitigate negative feelings toward language learning such as dissatisfaction and inadequacy (Creely, 2024). It may be the result of the nature of a language. Limitless words and limited rules, combining all skills to produce the FL may be hard for them. Users who have too much information have to cope with an information overload that complicates their tasks and obscures crucial information (Baker et al., 2006).

Additionally, AI may be an overreactor, overcorrector, or even a source of stress for them and they may not feel perfect. When the students are not familiar with the flexibility of the language and are not instructed very well considering their psychological factors, AI may sabotage FL learning. So, their self-confidence may be hurt by the hands of AI. So, AIL may not get on well with student psychology in terms of FL learning.

As the study figured out, increasing AIL may increase motivation for FL learning. Hence, students can achieve it better. When it is thought that AIL is a pivotal skill to be acquired in the 21st century, FL learning motivation may be helpful to increase this skill. In an ever-evolving workplace, individuals must have the ability to work cooperatively with the help of AI to be current and prevent falling behind (Laupichler et al., 2022). AIL can be adapted into education processes, which in turn positively influences their FL learning motivation.

Conclusion

The unstoppable pace of AI and growing interest in it directs a new research area. As it opens a new space to be researched, AI and/in education should be investigated more. Innovative methods should be developed, technological tools should be modernized and AI-based FL learning and teaching environments should be created to raise the standard of instruction in FLs (Yanhua, 2020). To start, some psychological factors should be examined to look closer at students.

The study explored the relationship between AIL and ELLM among university students. In conclusion, it was determined that the university students' AIL was at a good level and that their literacy of AI was above average in terms of awareness, usage, evaluation, and ethics. These results indicated their readiness to engage with AI technologies critically. Additionally, their ELLM and its subscales of self-confidence, attitude, and personal usage were at a good level. They were determined to be relatively motivated to English as an FL learning.

The study revealed statistically significant, moderate, and positive correlations between total AIL and total ELLM scores, as well as ELLM personal usage. The findings suggest that students with higher AIL tend to exhibit greater motivation in English language learning. AIL and ELLM are positively related, and developing one of them can be a booster of the other. This result highlights how incorporating AI into FL learning environments has the potential to be revolutionary. Teachers may improve student engagement and meet a variety of learning requirements by utilizing AI's capacity to deliver interactive tools, adaptive learning experiences, and personalized feedback. AIL development as a competency is especially crucial for educating university students for an AI-driven world, since it gives them the technical know-how, ethical awareness, and critical thinking skills necessary for responsible technology use. These skills promote their career preparedness and lifelong learning outside of the classroom.

It should also be kept in mind that no relationship was found among AIL awareness, usage, evaluation, and ethics subscales and ELLM self-confidence, and attitude subscales. This shows that although students' personal usage motivation to learn English is favorably correlated with their general AIL, some aspects of AIL might not have a direct effect on more general motivating elements like attitudes or self-confidence. This emphasizes the need for more focused approaches that close these gaps and assure that integrating AI enhances both the affective and practical components of FL learning.

Educators and institutions should prioritize the integration of AI into FL education in ways that actively engage students and enhance their motivation. Studies suggest that FL learning can be

more fruitful with the help of AI and AI tools including writing (Song and Song, 2023), speaking, and pronunciation (Almehmadi, 2024), and increase willingness, and joy but reduce anxiety (Zhang et al., 2024). They can provide immediate feedback to construct learning, and practice opportunities in FL based on students' personal needs. Not only technical proficiency but also ethical understanding towards AI can be achieved with a well-constructed AI education (Lee, 2021). Based on the study's findings, it is strongly advised to incorporate AI-driven tools into interactive and collaborative language tasks to promote both technical and FL-related achievement and engagement, create AI-integrated curricula that address psychological aspects like anxiety and self-confidence, and make sure that AI applications lessen rather than increase difficulties in FL learning. Although it seems hard to integrate AI into FL settings immediately, the lecturers can advise using AI as an outside-of-classroom-learning tool for students by warning them about the drawbacks. Those drawbacks can be overreliance and agonizing critical thinking. Even so far, some studies have figured out that AI dependency may be a difficult obstacle in the future (Yun, 2024) and it can sabotage critical thinking skills (Darwin et al., 2024).

All things considered, the study adds to the expanding literature of research on the integration of AIL and ELLM among students. The results offer significant perspectives for educators and policymakers that aim to improve students' competence in both areas and create a more ideal learning atmosphere. Yet, more research is required to look into other variables that can affect and/or cause the relationship between AIL and ELLM, as well as their implications for language education and technological literacy initiatives. By understanding the dynamics between AIL and ELLM, educators and policymakers can develop strategies to enhance students' proficiency in both domains and create a more conducive learning environment in an ever-evolving technological landscape.

Limitations and Suggestions for Further Studies

The results obtained from this study are only valid for those university students at a state university in the city of Gaziantep who were conveniently sampled and cannot be generalized to all university students. Further studies can be implemented at different universities and differences can be investigated based on the department because all students' availability to AI, FL background, and technical knowledge may differ among departments. Furthermore, some other variables related to students' psychological differences such as FL self-efficacy, anxiety, and attitudes can be investigated. Those variables can be explored whether they have relationships with AI readiness, AI anxiety, etc. Some career-choice-related studies should be implemented especially for university students as they are very close to the workplace. In addition to these, some qualitative studies can be conducted to understand the reasons behind the obtained results. It shouldn't be forgotten that learner differences should be taken into account before AI-driven educational contexts are created. Additionally, biases can stem from self-reported results. Because it was up to students to answer the items based on their sincerity. To overcome these limitations, future studies should use more dependable methods to gather more objective performance data and a variety of sampling techniques. Experimental studies can test the effect of AI on FL learning.

Acknowledgments

The authors are deeply indebted to Prof. Dr. Filiz Yalçın-Tılfarlıoğlu for lightning the way all the time.

References

- Alghamdy, R. Z. (2023). Pedagogical and ethical implications of artificial intelligence in EFL context: A review study. *English Language Teaching*, 16(10), 87-98.
- Almehmadi, W. (2024). Exploring the potential of AI techniques in teaching English as a foreign language: A systematic literature review. *Asian Journal of Social Sciences and Management Studies*, 11(2), 22-31.
- Al-Qahtani, M. F. (2013). Relationship between English language, learning strategies, attitudes, motivation, and students' academic achievement. *Education in Medicine Journal*, 5(3), 19-29. <http://dx.doi.org/10.5959/eimj.v5i3.124>
- Aydın-Yıldız, T. (2023). The impact of ChatGPT on language learners' motivation. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(2), 582-597. <https://doi.org/10.51535/tell.1314355>
- Baker, D., Georgakopoulos, D., Nodine, M., Cichocki, A.: From events to awareness. In: IEEE Services Computing Workshops, 2006. SCW'06, pp. 21-30. IEEE (2006). doi:[10.1109/SCW.2006.16](https://doi.org/10.1109/SCW.2006.16)
- Bujang, M. A., & Baharum, N. (2016). Sample size guideline for correlation analysis. *World Journal of Social Science Research*, 3(1), 37. <https://doi.org/10.22158/wjssr.v3n1p37>.
- Casal-Otero, L., Catala, A., Fernández-Morante, C., Taboada, M., Cebreiro, B., & Barro, S. (2023). AI literacy in K-12: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 29. doi:[10.1186/s40594-023-00418-7](https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7)
- Changlek, A., & Palanukulwong, T. (2015). Motivation and grit: Predictors of language learning achievement. *Veridian E-Journal, Silpakorn University (Humanities, Social Sciences and Arts)*, 8(4), 23-36.
- Cialdini, R. B., Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1981). Attitude and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 32(1), 357-404. doi:[10.1146/annurev.ps.32.020181.002041](https://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.002041)
- Creely, E. (2024). Exploring the role of generative AI in enhancing language learning: Opportunities and challenges. *International Journal of Changes in Education*. <https://doi.org/10.47852/bonviewIJCE42022495>
- Crystal, D. (2011). *A dictionary of linguistics and phonetics*. John Wiley & Sons.
- Çelebi, C., Yılmaz, F., Demir, U., & Karakuş, F. (2023). Artificial intelligence literacy: An adaptation study. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 4(2), 291-306. <https://doi.org/10.52911/ital.1401740>
- Darwin, Rusdin, D., Mukminatien, N., Suryati, N., Laksmi, E. D., & Marzuki. (2024). Critical thinking in the AI era: An exploration of EFL students' perceptions, benefits, and limitations. *Cogent Education*, 11(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2290342>
- Dashtizadeh, P., & Farvardin, M. T. (2016). The relationship between language learning motivation and foreign language achievement as mediated by perfectionism: The case of high school EFL learners. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(3), 86-102. <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0027>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.2307/330107>

- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. [doi:10.1017/S026144480001315X](https://doi.org/10.1017/S026144480001315X)
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom* (Vol. 10). Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Feng, H. Y., Fan, J. J., & Yang, H. Z. (2013). The relationship of learning motivation and achievement in EFL: Gender as an intermediated variable. *Educational Research International*, 2(2), 50–58.
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4), 16–37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>
- Fitriwati, D. G. (2018). The effect of motivation on the learning achievement. *Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching*, 4(2), 198–207.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Education.
- Gayed, J. M., Carlon, M. K. J., Oriola, A. M., & Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100055. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100055>
- Gurler, I. (2015). Correlation between self-confidence and speaking skill of English language teaching and English language and literature preparatory students. *Current Research in Social Sciences*, 1(2), 14-19.
- Harmer, J. (2008). How to teach English. *ELT Journal*, 62(3), 313–316. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn029>
- Harry, A. (2023). Role of AI in education. *Interdisciplinary Journal and Humanity (INJURITY)*, 2(3), 260–268. <https://doi.org/10.58631/injury.v2i3.52>
- Kannan, J. & Munday, P. (2018). New trends in second language learning and teaching through the lens of ICT, networked learning, and artificial intelligence. In Fernández Juncal, C. & N. Hernández Muñoz (Eds.). *Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 13-30 <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62495>
- Karvonen, H., Heikkilä, E., & Wahlström, M. (2019). Artificial intelligence awareness in work environments. In: Barricelli, B., et al. *Human Work Interaction Design. Designing Engaging Automation. HWID 2018. IFIP Advances in Information and Communication Technology*, vol 544, 175-185, https://doi.org/10.1007/978-3-030-05297-3_12
- Kong, S. C., Cheung, W. M. Y., & Zhang, G. (2021). Evaluation of an artificial intelligence literacy course for university students with diverse study backgrounds. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100026. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100026>
- Kushmar, L. V., Vornachev, A. O., Korobova, I. O., & Kaida, N. O. (2022). Artificial intelligence in language learning: What are we afraid of? *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL* (8), 262–273. <https://doi.org/10.24093/awej/call8.18>
- Lăpădat, L. C., & Lăpădat, M. M. (2023). The importance of motivation in foreign language learning. *Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timișoara Transactions on Modern Languages*, 22(1), 142–152.

- Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>
- Lee, A. (2021). The effect of artificial intelligence literacy education on university students' ethical consciousness of artificial intelligence. *Robotics & AI Ethics*, 6(3), 52-61.
- Leslie, D. (2019). Understanding artificial intelligence ethics and safety. arXiv preprint <https://doi.org/10.48550/arXiv.1906.05684>
- Liu, M. (2023). Exploring the application of artificial intelligence in foreign language teaching: Challenges and future development. In *SHS Web of Conferences*, vol. 168, EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316800021>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 168 (pp. 1–16). ACM. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Modi, K., Singh, I., & Kumar, Y. (2023). A comprehensive analysis of artificial intelligence techniques for the prediction and prognosis of lifestyle diseases. *Archives of Computational Methods in Engineering*, 30(8), 4733–4756. <https://doi.org/10.1007/s11831-023-09928-7>
- Morandín-Ahuerma, F. (2022). What is artificial intelligence? *International Journal of Research Publishing Review*, 3(12), 1947–1951. <https://doi.org/10.55248/gengpi.2022.31261>
- Moybekâ, A., Syariatn, N., Tatipang, D., Mushthoza, D. A., Dewi, N. P. J. L., & Tineh, S. (2023). Artificial intelligence and English classroom: The implications of AI toward EFL students' motivation. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 7(2), 2444–2454. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v7i2.6669>
- Nat, P. (2022). Enhancing students' motivation in foreign language learning. *Cambodian Journal of Educational Research*, 2(2), 104–118.
- Negoită, D. O., & Popescu, M. A. M. (2023). The use of artificial intelligence in education. *International Conference of Management and Industrial Engineering*, 11, 208–214. <https://doi.org/10.56177/11icmie2023>
- Obari, H., & Lambacher, S. (2019). Improving the English skills of native Japanese using artificial intelligence in a blended learning program. In *CALL and Complexity—Short Papers from EUROCALL* (pp. 327–333).
- Panigrahi, C. M. A. (2020). Use of artificial intelligence in education. *Management Accountant*, 55(5), 64–67.
- Rusmiyanto, R., Huriati, N., Fitriani, N., Tyas, N. K., Rofi'i, A., & Sari, M. N. (2023). The role of artificial intelligence (AI) in developing English language learner's communication skills. *Journal on Education*, 6(1), 750–757. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.2990>
- Salajegheh, M., & Hoseinyshavoun, A. (2018). The role of motivation in learning. *Journal of Medical Education Development*, 13(2), 172–174.
- Siau, K., & Wang, W. (2020). Artificial intelligence (AI) ethics: ethics of AI and ethical AI. *Journal of Database Management (JDM)*, 31(2), 74-87.

- Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, doi: [10.3389/fpsyg.2023.1260843](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843)
- Sumakul, D. T. Y., Hamied, F. A., & Sukyadi, D. (2022). Artificial intelligence in EFL classrooms: Friend or foe? *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 232–256. <https://doi.org/10.33487/learn.v15i1.6669>
- Tridinanti, G. (2018). The correlation between speaking anxiety, self-confidence, and speaking achievement of undergraduate EFL students of private university in Palembang. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(4), 35-39. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.35>
- Uğurlu, C. T., Mehdiyev, E., & Usta, H. G. (2017). İngilizce dil öğreniminde motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(54), 21–37. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3632>
- Wang, B., Rau, P. L. P., & Yuan, T. (2023). Measuring user competence in using artificial intelligence: Validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324–1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2125573>
- Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 14, 1261955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>
- Williams, C. (1983). A brief introduction to artificial intelligence. In *Proceedings OCEANS'83* (pp. 94–99). IEEE. <https://doi.org/10.1109/OCEANS.1983.930541>
- Yang, T. (2024). Impact of Artificial intelligence software on English learning motivation and achievement. In *SHS Web of Conferences*, vol. 193. EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419302011>
- Yanhua, Z. (2020). The application of artificial intelligence in foreign language teaching. In *2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)* (pp. 40–42). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICAIE50128.2020.9309873>
- Yenilmez, K. (2007). Attitudes of Turkish high school students toward mathematics. *International Journal of Educational Reform*, 16(4), 318-335. <https://doi.org/10.1177/105678790701600401>
- Yun, C. S. (2024). Exploring Learners' Perceptions on efficacy of artificial intelligence in enhancing EFL conversation classes. *영어교육연구*, 117-143. doi: [10.69822/kdps.2024.54.117](https://doi.org/10.69822/kdps.2024.54.117)
- Zhang, C., Meng, Y., & Ma, X. (2024). Artificial intelligence in EFL speaking: Impact on enjoyment, anxiety, and willingness to communicate. *System*, 121, 103259. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103259>

Genişletilmiş Özet

Giriş

Yapay zekâ (YZ) popülerlik kazanmıştır ve her alanda büyümetedir. YZ'nin durdurulamaz hızı ve ona olan ilginin artması yeni bir araştırma alanına yön vermektedir. YZ bir kartopu alanı olduğundan, bilgisayar, mühendislik veya matematik alanlarında olmayan kişileri YZ konusunda profesyonel olarak eğitmek, bu alanlarda olmayan kişilerin günlük yaşamlarında YZ ile etkileşime girmesi nedeniyle hayati önem taşımaktadır (Laupichler vd., 2022).

Öğrenmeyi ve sonuçlarını iyileştirmek için YZ eğitimde giderek daha fazla kullanılmaktadır (Panigrahi, 2020; Negoitã ve Popescu, 2023). Bu kullanım, öğretmekten öğrenmeye kadar değişebilir. YZ'nin öğrenciler için sağladığı kişileştirmelerden bazıları geri bildirim vermek, bilgi sağlamak, yardımcı olmak ve gereken becerileri ölçmektir (Harry, 2023). YZ, öğrencilerin nasıl performans gösterdiğine ilişkin kişiselleştirilmiş geri bildirim ve gelişim önerileri sunabilir ve bunun sonucunda daha başarılı ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı ortaya çıkabilir (Harry, 2023). YZ'nin bu avantajları araştırılacak yeni bir alan açmaktadır. Bu faydalar, eğitimde öğrencilerin psikolojik faktörlerini yeniden şekillendirebilir. Bu nedenle, YZ ile ilgili bu faktörlerin araştırılması zorunlu hale gelmektedir. Şimdiye kadar bazı çalışmalar yürütülmüştür. YZ aracılı yabancı dil (YD) öğretimi, öğrencilerin 2. dil motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir (Wei, 2023). Öğrencilerin tutumları da YD öğreniminde YZ kullanımına karşı olumludur (Kushmar vd., 2022). YZ'nin YD ortamında İngilizcede kullanımı, öğrenci motivasyonu ile olumlu yönde ilişkilendirilmiştir (Moybekâ vd., 2023). Ek olarak, YD olarak İngilizce başarısı, YZ kullanılarak artırılabilir (Aydın-Yıldız, 2023). YZ'nin günümüz dünyasının kaçınılmaz bir gerçeği olması nedeniyle, öğrenci farklılıkları ve YZ etkileşimi hakkında geniş bir alanyazın geliştirmek için bazı ek çalışmalara ihtiyaç vardır. Yapay Zekâ Okuryazarlığı (YZO) ile ilişkili psikolojik faktörleri anlamak, öğretmenlerin ve akademisyenlerin YZ'yi YD öğrenme ortamlarına dâhil etmek için pratik planlar veya müfredatlar geliştirmelerine ve YZ'yi öğrenme ile nasıl ilişkili olduğunu ve onu nasıl etkilediğini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Çalışmanın amaçları, bir dil öğrenme ortamında öğrenciler arasında YZO düzeyini değerlendirmek, öğrencilerin İngilizce Dil Öğrenme Motivasyonunu (İDÖM) ölçmek, YZO ile İDÖM arasındaki ilişkiyi incelemek ve eğitimcilere İngilizce dil eğitiminde motivasyonu ve öğrenme çıktılarını geliştirmek için YZ teknolojilerinin kullanımı konusunda fikir vermektir.

Yöntem

Araştırma, ilişkisel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin YZO ve İDÖM'leri, ilişkileri aramak için ilişkilendirilen değerışkenlerdir. Katılımcılar, bir devlet üniversitesinde lisans/ön lisans öğrencileriydi. Bu araştırmaya 397 öğrenci (N=397) katılmış olup, evrenin genel bir temsilini sağlamıştır. Veri toplamada Kişisel Bilgi Formu, YZO ölçeği ve İDÖM ölçeği olmak üzere toplam 3 veri toplama aracı kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bulgulara göre YZO ölçeği farkındalığı (14,50±2,35), kullanımı (15,31±3,56), değerlendirme (14,35±2,88), etik (16,02±3,54) ve toplam YZO ölçeği (61,95±9,55) puanlarının ortalamaları ortalamanın üstündedir. Üniversite öğrencilerinin İDÖM ölçeği puan ortalamaları değerlendirildiğinde ise özgüven (14,0±4,06), tutum (19,64±4,32) ve kişisel kullanım (28,46±5,34) puanlarının ortalamanın üstünde olduğu, toplam ölçek puanının ise 65,02±10,03 olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak üniversite öğrencilerinin YZO ve İDÖM ölçekleri puanlarının ortalama değerlere sahip olduğu

belirlenmiştir (Tablo 1). Ayrıca etik alt ölçek puan ortalamasının diğer alt ölçeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bulgulara göre, toplam YZO ve İDÖM ölçekleri ve İDÖM ölçeği kişisel kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde ve pozitif ilişki ($p < 0,01$) bulunmaktadır. Öte yandan, İDÖM ölçeği öz güven ile YZO ölçeği farkındalık ve YZO ölçeği etik arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki ($p > 0,05$) bulunmamaktadır. Son olarak, yukarıda belirtilen ilişkilerin yanı sıra, İDÖM ve YZO ölçeklerinin diğer alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı, zayıf düzeyde ve pozitif ilişki bulunmaktadır (Tablo 2). Alanyazında YZ ve YD öğrenme ve öğretim alanında kullanımı üzerine artan ve büyüyen çalışmalara rağmen, YZO ve İDÖM arasındaki ilişkiyi ele alan hiçbir araştırma yoktur. Bu nedenle, bu çalışma alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bulgulara göre, öğrenciler ortalamanın üzerinde bir YZO seviyesine sahiptir. Özellikle, üniversite öğrencileri farkındalık, kullanım, değerlendirme ve etik dâhil olmak üzere YZO'nun çeşitli yönlerinde yeterlilik göstermiştir. Üniversite öğrencileri hem günlük hem de profesyonel yaşamlarında AI platformlarına zaten maruz kaldıkları (veya kalacakları) için YZO'larını geliştirmeleri gerekir (Laupichler vd., 2022). Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin YZO seviyeleri, YZ'nin ne olduğunun farkında olduklarını, YZ kullanımında yeterli kabul edilebileceklerini, YZ sonuçlarını değerlendirebileceklerini ve YZ'nin etik sorumluluklarını bildiklerini göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin YZ'yi eleştirel bir şekilde değerlendirebilecekleri ve bu teknolojiyle hızla gelişen bir dünyaya hazır oldukları sonucuna varılabilir.

Bulgular, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ortalamanın üzerinde ve nispeten yüksek olduğunu göstermiştir. YD bağlamında motivasyon, öğrenmeye başlamak için orijinal uyarıcı görevi görür ve daha sonra, uzun ve sıklıkla zor öğrenme süreci boyunca ana enerji kaynağıdır; başka bir deyişle, motivasyon diğer tüm bileşenler için bir ön koşuldur (Dörnyei, 2014). Diğer psikolojik bireysel farklılıklarla da ilişkilidir. Örneğin, motivasyon YD öğrenirken duyulan kaygıyı ortadan kaldırılabılır (Changlek ve Palanukulwong, 2015). Daha yüksek düzeyde kaygının bir engel olduğu düşünüldüğünde, dil öğrenmeye yönelik olumsuz duyguları azaltmak için motivasyonu artırmak daha önemli hale gelir. Öğrencinin motivasyonu yüksekse, dil öğrenme başarısı artar (Al-Qahtani, 2013; Dashtizadeh ve Farvardin, 2016; Feng vd., 2013; Fitriwati, 2018). YD eğitimi motivasyonu artıracak şekilde planlanmalıdır (Changlek ve Palanukulwong, 2015).

Ayrıca, analiz toplam YZO ve İDÖM ölçekleri puanları ile İDÖM kişisel kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde ve pozitif ilişki ortaya koymuştur. Bu, daha yüksek YZO'ya sahip öğrencilerin İngilizce öğrenme aktivitelerinde daha fazla motivasyon ve katılım gösterme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ancak, İDÖM ölçeği öz güven ile YZO ölçeği farkındalık veya YZO ölçeği etik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır; bu da İngilizce öğrenmedeki güven düzeylerinin YZ ile ilgili farkındalık veya etik hususlardan etkilenemeyeceğini göstermektedir. Bulgular ayrıca YZO ve İDÖM ölçeklerinin çeşitli alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı, zayıf ve pozitif ilişkiler ortaya koyarak YZO ve İDÖM'ün belirli yönleri arasındaki karşılıklı ilişkileri vurgulamıştır. Bu sonuçlar, YZO ve İDÖM arasındaki ilişkiyi incelerken yalnızca genel yeterlilik düzeylerini değil aynı zamanda her alandaki belirli bileşenleri de dikkate almanın önemini vurgulamaktadır. Çalışmanın ortaya koyduğu gibi, YZO'yu artırmak YD öğrenimi için motivasyonu artırabilir. Dolayısıyla, öğrenciler YD'yi daha iyi başarabilirler. YZO'nun 21. yüzyılda edinilmesi gereken temel bir beceri olduğu düşünüldüğünde, YD öğrenme motivasyonu bu beceriyi artırmada yardımcı olabilir. Sürekli gelişen bir iş ortamında, bireylerin güncel olmak ve geride kalmayı önlemek için YZ'nin yardımıyla işbirlikçi bir şekilde çalışma becerisine sahip olması gerekir (Laupichler vd.,

2022). YZO, eğitim süreçlerine uyarlanabilir ve bu da YD öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir.



Turkologist Andreas Tietze and His Place in Turkish Literature

Fahri TEMİZYÜREK³ & Perihan DUMAN SAĞIR⁴

Abstract

The aim of this study is to understand, evaluate and position the role of Turkologist Andreas Tietze in Turkish literature within a certain framework. The study is a review article based on the review of the relevant literature. Accordingly, the study presents examples of Andreas Tietze's prominent works through a review of internet and printed sources. In this context, his contribution to research in different languages, his contribution to Ottoman poetry, his dictionary studies on the vocabulary of Turkish and his studies on the controversial words in Yunus Emre's poems are of great importance in the literature. The research is limited to the sources accessed and highlights only a few of Tietze's many facets.

Keywords

Turkology

Andreas Tietze

Turkish Literature

Linguistics

Türkolog Andreas Tietze ve Türk Edebiyatındaki Yeri

Özet

Bu çalışmanın amacı; Türkolog Andreas Tietze'nin Türk edebiyatındaki rolünü derinlemesine anlamak, değerlendirmek ve belirli bir çerçevede içinde konumlandırmaktır. Çalışma, ilgili literatürün taranmasına dayalı bir derleme makalesidir. Bu doğrultuda çalışmada internet ve basılı kaynakların taranması yoluyla Andreas Tietze'nin öne çıkan çalışmalarına dair örnekler sunulmuştur. Bu bağlamda farklı dillerdeki araştırmalara katkısı, Osmanlı şiirine katkısı, Türkçe'nin söz varlığına yönelik sözlük çalışmaları ve Yunus Emre'nin şiirlerinde yer alan tartışmalı sözcükler üzerine yaptığı çalışmalar alan yazında oldukça büyük önem taşımaktadır. Araştırma ulaşılan kaynaklarla sınırlı olup Tietze'nin pek çok yönünden sadece bir kaçını öne çıkarmaktadır.

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

Corrected / Düzeltme Tarihi

11.10.2024

Reference Kaynakça

Temizyürek, F. & Duman Sağır, P. (2024). Türkolog Andreas Tietze ve Türk edebiyatındaki yeri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 1-8.

¹ **Dergi Yayın Kurulu Notu:** Bu çalışma, 30.09.2024 tarihinde yayımlanan Eylül 2024 sayısında yer alan aynı isimdeki makalenin 06.10.2024 tarihinde dergiye iletilen şikâyet/bildirim sonrasında, yayın kurulu incelemesi, sorumlu yazarın açıklaması ve özrü ile şikâyet/bildirim sahiplerinin konuyla ilgili talebi dikkate alınarak 11.10.2024 tarihinde yayın kurulu tarafından düzeltme şeklinde yayınlanmasına karar verilen makalenin düzeltilmiş versiyonudur. Düzeltmeye konu olan çalışmanın dergimize gönderildiği 21.02.2024 tarihinden, kabul edildiği 21.09.2024 tarihine kadar geçirdiği süreçte alınan intihal raporları bu çalışmanın intihal/benzerlik oranını %2 olarak göstermektedir. Çalışmayı değerlendiren iki hakemden gelen minör düzeltme kararı doğrultusunda 03.08.2024 tarihinde çalışmaya düzeltme verilmiş, ikinci tur inceleme sonrasında ise çalışmanın önceki versiyonu 21.09.2024 tarihinde yayına kabul edilmiştir. Yapılan şikâyet/bildirim sonrasında dergimize sağlanan belgeler üzerinden yapılan incelemede, söz konusu atf eksiklerinin basılı bir kitaptan alınan yerlerle ilgili olduğu görülmüş, dergi tarafından kullanılan "intihal.net, Turnitin ve iThenticate" programlarının raporlarında söz konusu alıntılar benzerlik olarak tespit edilemediği belirlenmiştir. İlk ve ikinci tur inceleme sırasında da çalışmaya hakemlik yapan akademisyenler tarafından söz konusu bölümlerle ilgili dergi editörlüğüne herhangi bir şüpheli durum bildiriminde bulunulmamıştır. Çalışmanın değerlendirilmesi, yayınlanması ve düzeltilmesi süreçlerinde dergi editörlüğü ve yayın kurulu tarafından yürütülen tüm işlemler, Committee on Publication Ethics (COPE) ilkeleri ve ulusal akademik yayın yönetmelikleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

² **Sorumlu Yazarın Özür Mektubu:** Derginizin son sayısında yayımlanan makalemiz hakkında dergi editörüne gelen eleştiri tarafıma iletilmiş olup benim yazdığım kısma ilişkin ihmalen kaynaklanan atf eksikliklerini kabul eder, eksik atıflar sebebiyle Sayın Prof. Dr. Emine Yılmaz, Prof. Dr. Nurettin Demir, Arş. Gör. Emre Çetinkaya ve Dr. Öğr. Üyesi Hasan Güzel Hocalarımıza ve makalede ismi yer alan Sayın Hocam Prof. Dr. Fahri Temizyürek'e ve siz derginin editöryasına özürlerimi bildiririm. Sehven gönderdiğim hatalı nüshanın yerine hatası düzeltilmiş olan güncel makalenin yüklenmesini istirham ederim.

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi/ fahri@gazi.edu.tr ORCID:0000-0002-0497-1045

⁴ **Sorumlu Yazar:** 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). 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, 2004). 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 Anatolienreise/Anadolu Seyahatimiz" adlı bir rapor yazmıştır. Bu ziyaret onun Türk kültürü ve dilleriyle ilgili ilgisini daha da artırmıştır. (Kadioğlu ve Şahinbaş Erginöz, 2017). Anetshofer (2012) bu seyahatin tarihini 1935 olarak vermiştir.

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 referansıyla (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 Üniversitesi'ndeki 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).

Andreas Tietze, Türkoloji alanında yaptığı çalışmalar ve öğretim faaliyetleri ile tanınan bir bilim adamıdır. Viyana Üniversitesi'nde 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, s. 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. İnsanlara karşı gösterdiği saygı, sevgisi, dostluğu ve bilgi paylaşımı ile akademik camiada derin bir etki bırakmıştır (Yılmaz Önder, 2004, s. 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 öğretmeninin 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. Bu, sadece Tietze'nin çalışmalarını onurlandırmakla kalmayıp aynı zamanda yeni nesil araştırmalara ilham verecek Türkoloji sahasında derinleşmeyi de teşvik etmektedir (URL_1).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, Türkolog Andreas Tietze'nin Türk edebiyatındaki rolünü anlamak, değerlendirmek ve belirli bir çerçevede incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda derlenen alan yazından elde edilen bilgiler sunulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada derleme amaçlı literatür taraması yapılmıştır. Alan yazında öne çıkan makale, kitap ve web sayfası bilgilerinden elde edilen veriler derleme çalışması kapsamına uygun olarak birbiriyle bütün halinde sunulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Google akademik üzerinden "Andreas Tietze" anahtar kelimesi kullanılarak tarama yapılmış ve ilgili kaynaklara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra basılı dokümanlardan olan kitap ve dergilerden de yararlanılmıştır.

Bulgular

Ambros (2022, s. 19) Andreas Tietze'nin Osmanlı Şiiri Araştırmalarına Katkısı Üzerine Düşünceler ve Ek Notlar isimli çalışmasında Tietze'nin şiir araştırmalarındaki çalışmalarını şu şekilde özetlemiştir: Andreas Tietze'nin şiir araştırmaları, filolojik çalışmalarda dilbilimsel yönlere odaklanma gerekliliğini göstermektedir. Bu araştırmalar ayrıca birden fazla dili kapsayan incelemelerde değişik alan uzmanlarının iş birliği yapmasının yararlarını belirtmektedir. Ermeni harfleriyle yazılmış Türkçe eserler ve Türkçe incipitli (başlangıç kelimeli) İbrani ilahileri Osmanlı edebiyatı incelemelerinin Osmanlı Türkçesine kısıtlanmaması gerektiğine işaret etmektedir. Sonuç olarak Andreas Tietze'ye Osmanlı şiirinin dili hakkında ufuk açıcı bilgiler, Osmanlı edebiyatının kapsamını genişleten eserler ve şiir araştırmalarında hem filolojik hem dilbilimsel yaklaşımın gerekliliğini gösteren çalışmalar borçluyuz.

Çetinkaya'nın (2022, s. 42) Tietze üzerindeki araştırmaları ise Türk dili haritası içerisinde ilgi çekici varyantlardan biri olan Eynucanın araştırma tarihi hakkında kısa bir değerlendirme ve daha özel olarak Tietze'nin ilgili alan yazına katkıları üzerine temel bir görünüm sunmuştur. Her gizli dil gibi araştırmacılarda merak uyandıran Eynuca, Çin'de konuşulması ve birçoğu Farsçayla açıklanabilen ancak birbirinden farklı dillere ait özel sözcüklerle bu dikkatlerin daha da yoğunlaşmasına neden olmuştur. Tietze'nin görüşü de alan yazının hâkim bakış açısına yakın bir pozisyondaydı ancak bunun dışında O, Eynu araştırmalarını bir bütün olarak değerlendiren ve açıklanması güç sözcüklerin etimolojilerini çözüme kavuşturan araştırmacı oldu. Onun Sinolog Ladstätter'le birlikte hazırladığı ortak çalışması,

Eynuca araştırmalarına katkısının yanında, farklı alanlardaki uzmanların iş birliğinin filoloji araştırmalarındaki önemini de gösteren önemli örneklerden biridir ki Tietze, çalışmanın alanlarının büyük bir bölümünde benzer iş birliğini sağlamıştır.

Demir (2022, s. 61,70,71) Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati'nde Ağız Verilerinin Değerlendirilişi İsimli çalışmasında ağızlara özgü söz varlığının Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati'nde hangi kaynaklardan, hangi amaçla, nasıl yansıdığı üzerinde durulmuştur. Andreas Tietze'nin 1930 yıllardan başlayarak biriktirdiği sözlük malzemesine dayanan Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati'nin (TETTL) Türkçenin sözvarlığını belirlemeye dönük yayınlar arasında benzeri yoktur. TETTL'de Tietze; yapısında ve anlamında açıklanmayı gerektiren bir şey olan, genel sözlüklere girmemiş kelimeleri bir araya getirmeye çalışır. Sözlüğün toplu basımı 2019 yılında TÜBA tarafından yapılmıştır. Tietze'nin doğrudan AD. ve RD. kısaltmaları ile verdiği Anadolu ve Rumeli ağızlarına ait sözvarlığı başta olmak üzere, ağız sözlerini bütüncül olarak incelemek mümkündür.

Güner'in (2010) çalışması Türkiye Türkçesinin yakın dönemde yayımlanmış önemli etimolojik sözlüklerinden biri olan *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati*'nin ikinci cildinin bazı maddeleri üzerinde görüşler ileri sürülerek esere katkı sağlamaktır. Yazar sözlüğe bir bütün olarak bakıldığında pek çok kelimenin etimolojisi konusunda çalışmanın kısır kaldığını ifade etmiştir. Sıkıntının kaynağında Türkçenin etimolojik sözlüklerinin bugüne kadar şahıslar nezdinde yazılmış olmasının yattığını ve bu durumun mükemmele ulaşma konusunda yeterince fayda sağlamadığını ileri sürmüştür.

Yılmaz (2022) Yunus Emre şiirlerinde geçen tartışmalı *diñü*, *eserlü*, *kayık-* ve *soyak-* sözcükleri için Andreas Tietze'nin 2020'de yayımlanmış sözlüğünün tanıklığına başvurulmuş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: *diñü*, diği "dinleme, kulak verme", *diñçi*, *diñici* vb. "dedikoducu, fısıltı ile söylenen sözü sezdirilmeyerek dinleyip sahibine ileten", *dın* "söz, konuşma" verileri için sırasıyla Eski Türkçe **tiñ*->**tiñü* >*diñü* "dinleme; gizli olarak dinlenen söz" ve Eski Türkçe *tıñ* "gürültü (?)" rekonstrüksiyonları yapılmıştır. *eserlü* "delişmen, tasasız, gamsız" verisinin yazı dilindeki tek örnek olmadığı kanıtlanmıştır. *kayık-* "sapmak, yüz çevirmek" varyantının bir okuma yanlışı olduğu, doğru biçimin *kayık-* olduğu gösterilmiştir. Ve son olarak *soyak-* "aslına dönmek" fiilinin de tek örnek olmadığı, Yunus Emre dışında Şeyhoğlu Muştafâ divanında da geçtiği ve anlamının da "arka arkaya sıralanmak" olması gerektiği ortaya konulmuştur.

Sonuç

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.

Kaynakça

- 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.
- Çetinkaya, E (2022). Andreas Tietze ve Eynuca. Çetinkaya, E., Demir, N. & Yılmaz, E. (Ed.), *Andreas Tietze ve Avusturya Türkolojisi* içinde (s. 33-44). Andreas Tietze und die österreichische Turkologie. Vienna: Neue Welt.
- Demir, N. (2022). Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati'nde ağız verilerinin değerlendirilişi. Çetinkaya, E., Demir, N. & Yılmaz, E. (Ed) *Andreas Tietze ve Avusturya Türkolojisi* içinde (s. 61-71). Andreas Tietze und die österreichische Turkologie. Vienna: Neue Welt.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye Üniversite Tarihi 4 - İstanbul Üniversitesi (1933-1946)*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gökdağ, B. A. (2017). Andreas Tietze. *Bizim Külliye*, 72, 20-23.
- 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.
- Kadıoğlu, S., & Şahinbaş Erginöz, G. (2017). Prof. Dr. Andreas Tietze. *Belgelerle İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde mülteci bilim adamları* içinde (s. 325-348). İstanbul Üniversitesi Yayını.
- Köhbach, M. (2004). In memoriam Andreas Tietze (1914-2003), *WZKM*, 94, 9-23.
- Ortaylı, İ. (2023). Andreas Tietze Türkolojinin Kaybı. *Defterimden Portreler* içinde (s. 209-210). Kronik Kitap.
- Yılmaz, E. (2022). Andreas Tietze'nin Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati ışığında Yunus Emre'nin sözvarlığı 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.
- Zürcher, E. J. (2002). Two young ottomanists discover kemalist Turkey. *Journal of Turkish Studies*, 26(2), 359-369.
- URL_1: <https://tuba.gov.tr/tr/haberler/akademiden-haberler/viyana-universitesinden-prof.-andreas-tietze-adina-turk-arastirmalari> 20.08.2024 tarihinde alınmıştır.

Extended Abstract

The general aim of this study is to understand, evaluate and analyze the role of Turkologist Andreas Tietze in Turkish literature within a certain framework. The information obtained from the literature compiled in line with this general purpose is presented. In this study, a literature review was conducted for compilation purposes. The data obtained from the prominent articles, books and web page information in the literature are presented as a whole in accordance with the scope of the review study. In the research, Google Scholar was searched using the keyword "Andreas Tietze" and relevant resources were accessed. In addition, books and journals, which are printed documents, were also utilized.

Andreas Tietze's contributions to Turkish literature have made him stand out as an important name in the field of Turkology. Tietze's place in Turkish literature has been shaped by his important studies in both linguistics and cultural history. His impressive career and in-depth analyses in this field have contributed to the understanding and evaluation of Turkish literature. Tietze's importance in Turkish literature stands out especially with his dictionary studies. His comprehensive dictionary projects, such as the Turkish Etymological Turkish Turkish Lugati (TETTL), have been a fundamental reference source for linguists, cultural historians and literary researchers. These dictionaries provide an in-depth study of the historical and contemporary vocabulary of the Turkish language, allowing us to understand the evolution of the language and changes in the cultural context. Tietze's contributions to Turkish literature were not limited to linguistic studies. He is also known for his works that offer a broad perspective on Turkish culture. Tietze's works reveal an in-depth understanding of culture, tradition and social structure beyond language. This has allowed Turkish literature to be evaluated in a broad context, making it a rich resource for students, researchers and enthusiasts. Tietze's place in Turkish literature is also evident in the field of student training and academic administration. He trained and guided many students in the field of Turkology and contributed to the development of the field. This enabled him to influence the future of Turkish literature not only through his individual contributions but also through the students he trained. Moreover, Tietze's influence on Turkish literature stems from his interdisciplinary work, integrating literature with different fields such as linguistics, anthropology and history. This has contributed to the study of Turkish literature not only as a literary phenomenon but also as a phenomenon intertwined with language, culture and history.

In conclusion, Andreas Tietze's place in Turkish literature is of great importance. His linguistic studies, dictionary projects and cultural analyses have contributed to an in-depth understanding of Turkish literature and brought a new dimension to research in this field. Tietze's academic leadership and his success in training students played an influential role in the development of Turkology and made him one of the leading figures in Turkish literature. His leadership and academic contributions in the field of Turkology have made a significant contribution to the in-depth understanding of Turkish literature, its international promotion and the education of future generations.