T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DİL BECERİLERİNİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Eda SAK

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DİL BECERİLERİNİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE ANXIETY LEVELS OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS ABOUT LEARNING TURKISH LANGUAGE SKILLS

Eda SAK

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışmanlar
Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL
Arş. Gör. Dr. Seda Gül KARTAL

İstanbul, 2023

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2017

ÖZGEÇMİŞ

2006-2010	Kırımlı Fazilet Olcay Anadolu Lisesi
2010-2014	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
2014-2023	Özel okullarda sınıf öğretmeni
2020-2023	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

28/12/2023

Eda SAK

ÖN SÖZ

İnsanın doğduğu günden itibaren iletişim kurabilme, kendini ifade edebilme, sorunlara çözüm getirebilme, bilgi sahibi olabilme gibi birçok beceriyi yerine getirebilmesi dil becerileri ile mümkündür. Kendiliğinden gerçekleşen dinleme ve konuşma becerileri eğitim hayatıyla birlikte gelişmeye başlamakta ardından okuma ve yazma becerisi kazanılmaktadır. Kaygı da öğrencilerde bu becerilerin gelişimini etkileyen önemli hususlardan biridir. Nitekim dil becerilerinde kaygı yaşayan öğrenciler dinlediğini/okuduğunu anlayamama, iletişim kurmakta zorluk yaşama, topluluk karşısında konuşmaktan çekinme gibi birçok olumsuz durum yaşayabilmektedir. Bu bakımdan araştırmada eğitim hayatının ilk basamaklarından olan ilkokul döneminde öğrencilerin her dil becerisinde yaşadığı kaygı durumunun birbiriyle ilişkisine dikkat çekilmektedir.

Bu araştırma birçok kişinin desteği ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle yüksek lisans eğitimimin ve araştırmamın her aşamasında bana hep rehber olan, fikirleriyle akademik gelişimimi destekleyen, sabırla ve özveriyle yardımlarını esirgemeyen çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Aynı zamanda ikinci danışmanım olmayı kabul ederek, tez çalışmama başladığım günden beri beni motive eden, cesaretlendiren, araştırmamın şekillenmesinde büyük desteğini aldığım, Arş. Gör. Dr. Seda Gül KARTAL'a teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her alanında beni hep destekleyen, fedakâr ve güven veren duruşlarıyla güç veren canım annem Fatma SAK'a ve babam Kemal SAK'a; başarabileceğime olan inançları ve güvenleriyle yanımda olan ağabeyim Enis SAK'a ve sevgili eşi Meltem SAK'a; neşesiyle umut saçan ailemizin en küçüğü Asya SAK'a; bir kardeş gibi hep yanımda olan Ceren ÇİMEN'e sevgilerimi sunuyor, süreç boyunca verdikleri destek için sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum. Ümitsizliğe düştüğüm her anda desteklerini hissettiğim canım arkadaşlarım Derya HACIBEKTAŞOĞLU'na ve İlknur NURKAN'a tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Ayrıca araştırmanın uygulama kısmını gerçekleştirmeme yardımcı olan okulların müdürlerine, sınıf öğretmenlerine ve öğrencilerine bilimsel çalışmamı destekledikleri için çok teşekkür ederim.

ÖZET

Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yaşadığı kaygının farklı değişkenler üzerinden incelenmesi ve öğrencilerin dil becerilerinde yaşadığı kaygı durumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen bu araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim döneminde devlet okullarında öğrenim gören 405 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde veri toplama aracı olarak "Dinleme Kaygısı Ölçeği" (Yekeler ve Ulusoy, 2021), "İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği" (Uysal vd., 2019), "İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği" (Çeliktürk ve Yamaç, 2015), "Yazma Kaygısı Ölçeği" (Katrancı ve Temel, 2018) ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler istatistik programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde "Bağımsız Örneklem t-Testi", "Tek Yönlü ANOVA", "Pearson Korelasyon Katsayısı" kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme ve yazma kaygısı, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin konuşma ve yazma kaygısı, okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okuma ve yazma kaygısı, günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma kaygısının okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın son problemine yönelik olarak dinleme kaygısı ile konuşma, okuma ve yazma kaygısı arasında; konuşma kaygısı ile okuma ve yazma kaygısı arasında; okuma kaygısı ile yazma kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre dil öğrenme alanlarından birinde yaşanan kaygı durumunun diğer dil öğrenme alanını da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yararlanılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dinleme kaygısı, konuşma kaygısı, okuma kaygısı, yazma kaygısı

INVESTIGATION OF THE ANXIETY LEVELS OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS ABOUT LEARNING TURKISH LANGUAGE SKILLS

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the anxiety experienced by fourth grade primary school students in the areas of listening, speaking, reading and writing through different variables and to determine the relationship between the anxiety experienced by the students in language skills. In this research conducted with the relational screening model, stratified sampling method was used. The sample of the research consists of 405 fourth grade students studying in public schools in the 2021-2022 academic year. During the data collection process, the data collection tools were "Listening Anxiety Scale" (Yekeler and Ulusoy, 2021), "Primary School Students' Speaking Anxiety Scale in Front of the Class" (Uysal et al., 2019), "Reading Anxiety Scale for Primary and Secondary School Students" (Çeliktürk and Yamaç, 2015), "Writing Anxiety Scale" (Katrancı and Temel, 2018) and "Personal Information Form" prepared by the researcher were used. The quantitative data obtained in the research were analyzed using the statistical program. "Independent Sample t-Test", "One-Way ANOVA", "Pearson Correlation Coefficient" were used in the analysis of the data.

According to the results of the research, the listening and writing anxiety of fourth grade primary school students differ significantly according to gender. Students' speaking and writing anxiety varies significantly depending on whether they receive pre-school education. Reading and writing anxiety varies significantly depending on the diary keeping situation. It was concluded that students' speaking, reading and writing anxiety differed significantly according to the socioeconomic level of the region where the school is located. Regarding the last problem of the research, between listening anxiety and speaking, reading and writing anxiety; between speaking anxiety and reading and writing anxiety; It was determined that there was a significant positive relationship between reading anxiety and writing anxiety. Accordingly, it has been concluded that anxiety experienced in one of the language learning areas also affects the other language learning area. Some suggestions were made using these results.

Key Words: Listening anxiety, speaking anxiety, reading anxiety, writing anxiety

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ ..... **i**
ETİK BEYANI ..... **ii**
ÖN SÖZ ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **x**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1 Problem Durumu 1
1.2 Amaç 4
1.3 Araştırmanın Önemi 5
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.5 Araştırma Varsayımı 6
1.6 Araştırma Tanımları 6
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **8**
2.1 Kavramsal Çerçeve 8
2.1.1 Dil Becerileri 8
2.1.1.1 Dinleme 11
2.1.1.1.1. Dinlemenin Önemi 12
2.1.1.1.2. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler 14
2.1.1.2 Konuşma 17
2.1.1.2.1. Konuşmanın Önemi 18
2.1.1.2.2. Konuşmayı Etkileyen Faktörler 19
2.1.1.3 Okuma 21
2.1.1.3.1. Okumanın Önemi 22
2.1.1.3.2. Okumayı Etkileyen Faktörler 24
2.1.1.4 Yazma 26
2.1.1.4.1. Yazmanın Önemi 28
2.1.1.4.2. Yazmayı Etkileyen Faktörler 29
2.1.2 Dil Becerileri Arasındaki İlişki 31
2.1.2.1 Dinleme ve Konuşma İlişkisi 32
2.1.2.2 Dinleme ve Okuma İlişkisi 33

2.1.2.3 Dinleme ve Yazma İlişkisi 34
2.1.2.4 Konuşma ve Okuma İlişkisi 35
2.1.2.5 Konuşma ve Yazma İlişkisi 35
2.1.2.6 Okuma ve Yazma İlişkisi 36
2.1.3 Kaygı 39
2.1.3.1 Kaygıya Neden Olan Faktörler 42
2.1.4 Dil Becerilerinde Kaygı 44
2.1.4.1 Dinleme Kaygısı 45
2.1.4.2 Konuşma Kaygısı 46
2.1.4.3 Okuma Kaygısı 49
2.1.4.4 Yazma Kaygısı 50
2.2 İlgili Araştırmalar 54
2.2.1 Dinleme Kaygısına Yönelik Araştırmalar 54
2.2.2 Konuşma Kaygısına Yönelik Araştırmalar 57
2.2.3 Okuma Kaygısına Yönelik Araştırmalar 60
2.2.4 Yazma Kaygısına Yönelik Araştırmalar 62
BÖLÜM III: YÖNTEM 65
3.1 Araştırma Modeli 65
3.2 Evren ve Örneklem 65
3.3 Veri Toplama Araçları 67
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu 67
3.3.2 Dinleme Kaygısı Ölçeği 68
3.3.3 İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği 68
3.3.4 İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği 68
3.3.5 Yazma Kaygısı Ölçeği 69
3.4 Verilerin Toplanması 69
3.5 Verilerin Analizi 69
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR 71
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 76
5.1 Sonuç ve Tartışma 76
5.2 Öneriler 84
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 84
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 85
KAYNAKÇA 86

EKLER 124
Ek-1 (Araştırma İzni) 124
Ek-2 (Etik Kurul İzni) 125
Ek-3 (Veli Onam Formu) 126
Ek-4 (Ölçek İzinleri) 127
Ek-5 (Kişisel Bilgi Formu) 128
Ek-6 (Dinleme Kaygısı Ölçeği) 129
Ek-7 (İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği) 130
Ek-8 (İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği) 131
Ek-9 (Yazma Kaygısı Ölçeği) 132

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Okuma ve Yazma Süreçlerinin Karşılaştırılması 37

Tablo 3.1. Örneklem Kapsamında Yer Alan İlkokul 4. Sınıf Öğrenci Sayılarının İlçe Gruplarına Göre (Üst-Orta-Alt Sosyo-Ekonomik Düzey) Dağılımı 66

Tablo 3.2. İlkokul 4. Sınıf Düzeyinde Öğrenim Gören Çalışma Grubunun Okullara Göre Dağılımı 67

Tablo 3.3. Öğrencilerin Demografik Özellikleri 67

Tablo 4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler 71

Tablo 4.2. Dinleme Kaygısı, Konuşma Kaygısı, Okuma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Cinsiyete Göre Farklılaşması t-Testi Sonuçları 72

Tablo 4.4. Dinleme Kaygısı, Konuşma Kaygısı, Okuma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Günlük Tutma Durumuna Göre Farklılaşması t-Testi Sonuçları 73

Tablo 4.5. Dinleme Kaygısı, Konuşma Kaygısı, Okuma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları 74

Tablo 4.6. Dinleme Kaygısı, Konuşma Kaygısı, Okuma Kaygısı ve Yazma Kaygısı Arasındaki İlişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları 75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Temel Dil Becerilerinin Birbiri ile İlişkisi (Doğan, 2020) 9

Şekil 2. Yazma Kaygısı, Yazma Eğilimi ve Özgüven Arasındaki İlişki (Deniz ve Demir, 2019) 52

Şekil 3. Yazma Başarısı ve Kaygı Arasındaki İlişki (Maden, 2021) 53

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, tanımları ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Dilin en büyük işlevlerinden biri bireyler arasında bir iletişim aracı olmasıdır. Dilin gelişimi ile bireyin kendini ifade edebilmesi, ilişki kurması, problem çözmesi, sosyal, duygusal, bilişsel becerilerinin gelişmesi arasında yakın bir ilişki vardır. Ludwig Wittgenstein "Dilimin sınırları dünyamın sınırları demektir.", "Dil dünyayı resmeder." (Wittgenstein, 1985:15, akt. Akdemir, 2009) sözleri ile dilin çevremizi algılama ve aktarma konusundaki rolüne değinirken Aristoteles "Dil düşüncenin elbisesidir." sözü ile düşüncenin ifade edilmesinde dilin aracı olduğuna değinir (Gül ve Soysal, 2009). Bu bakımdan dili zihnin bir yansıması olarak görebiliriz.

Duygu ve düşüncelerin sözcüklere dönüşümü ve karşı tarafa aktarımı bireyin dil becerileri kazanımı ve bu becerileri kullanım yeteneği ile mümkündür. Dolayısıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı bütün alanlarda öğrenmenin sağlanabilmesi için temel dil becerilerinin kazanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (MEB, 2019). Olumlu ve olumsuz etkileriyle öğrenme sürecinde hep olan "kaygı" durumu dil becerilerinin gelişiminde de güçlü bir etken olarak karşımıza çıkar.

Dil becerilerinin kullanımı dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırası ile gerçekleşmektedir. Dinleme, dil becerilerinin gelişimi için atılan ilk adımdır. Dinleme sürecinde bireyin anlamını bilmediği kelimelerle karşılaşması, işitme ile ilgili sıkıntılar yaşaması veya işittiklerini yanlış yorumlaması sonucu bireyde dinleme kaygısı oluşmaktadır. Bu alandaki kaygının sözlü iletişimi ve anlama becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemesi muhtemel bir sonuçtur (Maden ve Durukan, 2016). Dinleme kaygısı aynı zamanda öğrencilerin dinleme etkinliklerinden uzaklaşmasına da sebebiyet vermektedir (Melanlıoğlu, 2013). Nitekim dinlemeye yönelik geliştirilen kaygı bireyin öncelikle dinlemeyi içerisine alan faaliyetlerden kaçınmasını getirmektedir. Bunun sonucu olarak bilgi edinme, ilişkilendirme, anlamlandırma, öğrenme becerilerinin gelişimine de olumsuz etki etmektedir.

Bireyin duygu ve düşüncelerinin sözlü olarak aktarımı konuşma yoluyla gerçekleşmektedir. Konuşma aktif bilişsel faaliyet gerektiren bir beceridir. Bireyler konuşarak zihnindeki bilgileri yapılandırır (Güneş, 2020a). 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda konuşma; iletişim, bilgi ve deneyim paylaşımı, kendini ifade edebilme becerisi sağlayan önemli bir araç olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla programda hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapma becerisine yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Programda etkili, güzel ve doğru konuşmanın diğer dil becerilerinde gösterilen başarı ile tamamlanabileceğine değinilerek konuşma becerisinin okuma, yazma ve dinleme/izleme öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesi gerekliliği belirtilmektedir (MEB, 2006). İnsanların çoğu için topluluk karşısında konuşma zor bir faaliyettir. Her ne kadar konuşma planlı olsa da bir kitleye hitap etme düşüncesi bireyi heyecana ve korkuya sürükleyebilmektedir (Şahin ve Kana, 2015). Topluluk önünde konuşma kaygısı sosyal kaygı kapsamında ele alınmakta, bu kaygıyı yaşayan bireyler konuşma sırasında dinleyiciler tarafından negatif yorumlamalara maruz kalacağına inanmaktadır. Dinleyicilerin kendisi hakkında değerlendirme yapacağı düşüncesiyle konuşma yapan bireyler kendilerini gergin hissetmektedir (Hamzadayı, 2021a). Konuşma kaygısı genellikle ilkokulda veya lisede yaşanan olumsuz bir olaydan sonra başlamakta ve bireyi sözel ifade gerektiren her durumdan uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla konuşma kaygısı, öğrencilerin konuşmayı gerektiren dersleri veya etkinlikleri sevmemesine, ileriki dönemlerde de bir topluluğun önünde konuşma, arkadaşlık ilişkileri kurma gibi sosyal faaliyetleri yerine getirememesine sebep olabilmektedir (Katz, 2000).

Konuşma ve yazma öğrenme alanları verici dil becerileri, okuma ve dinleme ise alıcı dil becerileri kapsamında değerlendirilmektedir. Bu bağlamda alıcı ve verici dil becerileri birbirinin tam tersi gibi görünse de birbirini tamamlayan öğrenme alanlarıdır. Bireyler okuma yoluyla çeşitli bilgilere ve deneyimlere ulaşabilmekte, farklı durumları tam ve doğru bir şekilde anlayabilmektedir. Anlama becerisinin sağlanabilmesi de etkili ve güzel bir anlatım ile gerçekleşebilmektedir. Bu bakımdan sözlü ve yazılı anlatımın temelinde okuma becerisinin etkisinden söz edilebilir (Temizyürek vd., 2017).

Okuma; görme, kavrama, seslendirme, anlamlandırma ve zihinde düzenleme süreçlerini içerisine alan etkin bir süreçtir (Güneş, 2015). Bu süreçte ortaya çıkan duygulardan biri de okuma kaygısıdır. Okuma kaygısı öğrencilerin okurken yaşadığı olumsuz duygusal tepki olarak tanımlanmakta, bir çeşit fobi olarak görülmektedir (Piccolo et al., 2017). Okuma kaygısı metinsel bilgilerin işlenmesini gerektiren durumlarda bireyin endişe ve korku

duymasına sebep olabilmektedir (Ramirez et al., 2019). Etkili bir öğrenme süreci için okuma eğitimi içerisinde okuma kaygısının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirten Çeliktürk ve Yamaç (2015), okuduğunu anlamada zorluk çeken öğrencilerin okuma kaygısı yaşamasının da kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir.

Öğrenmenin gerçekleşmesi veya pekişmesi için en çok kullanılan becerilerden biri okumadır. Dolayısıyla bu alanda yaşanan kaygı oldukça önemlidir. Zira okuma kaygısı bireyin anlamasına ve anlamlandırmasına engel olan bir durumdur.

İnsanlar doğduğu günden itibaren hayatlarının devamını sağlayabilmek için anlama ve anlatma becerisine sahip olma çabası içerisindedir. Anlatma becerisi kapsamında değerlendirilen yazma da okuma gibi okulda öğrenilen ve geliştirilen bir beceridir. Yazma becerisi kişisel gelişime katkı sağlamasının yanı sıra uygar bir toplum yaratmanın da önemli bir adımıdır (M. N. Kardaş vd., 2021). Bu çerçevede Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazım kuralları çerçevesinde ifade edebilmelerini ve yazma alışkanlığı kazanmalarını hedefleyen kazanımlara yer verilmektedir (MEB, 2019). Kaygı, yazma sürecinin başında, yazma sürecinde ve bireyin yazdıklarını ifade etme kısmında birtakım olumsuzluklar yaratan bir tepki durumu olarak karşımıza çıkabilmektedir. Yazma kaygısı yaşayan öğrenciler kendini yazılı olarak ifade ederken başarısız olacağını düşünür ve yazma eylemine karşı çıkar (Maden, 2021). Bu bağlamda kendini ifade edebilme becerisinin gelişiminde yazma kaygısının önemli bir engel olduğu söylenebilir. Tunagür (2021), yazma kaygısının oluşmasını eksik bilgi, nitelikli bir yazma eğitimi alamama, beğenilmeme korkusu, iyi yazamama kaygısı gibi etkenlere bağlamıştır..

Bireyin doğduğu günden hayatının sonuna kadar sosyal, psikolojik, bilişsel her alanda gelişimine katkı sunan, dolayısıyla kazanılması gereken dil becerileri bu araştırmanın başlangıç noktasıdır. Kısmen olumlu etkilerine yer verilse de olumsuz etkilerinin daha yoğun olarak gözlendiği kaygı durumunun dil becerilerine etkisi de yadsınamaz. Dil becerilerinde yaşanan kaygı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların okuma ve yazma alanında yoğunlaştığı (Arslan, 2017; Bıyık, 2022; Bozgün, 2022; Demircan, 2022; Dursun, 2018; Esen Aygün, 2021; Kandemir, 2020; Karaçay, 2021; Kayır 2022; Melanlıoğlu, 2014a; Temel ve Katrancı, 2019; Tonka, 2020; Türkben, 2020; Yamaç ve Çeliktürk Sezgin, 2018; Yılmaz, 2023) ancak bu araştırmaların genellikle ilkokul seviyesinin üzerinde öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Öte yandan dinleme ve konuşma kaygısına yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olması (Ateş, 2018; Bayraktar Özgür,2021; Uçgun, 2016) bu

kaygı durumunun genellikle yabancı dil üzerinden incelenmesi (Altunkaya, 2017b; Ateş ve Bahşi, 2019; Berk ve Açık, 2021; Çapan ve Karaca, 2012; Durmaz, 2020; Hilaloğlu, 2019; Kılıç, 2007; Kılınç, 2018; Polat ve Erişti, 2018; Sarısoy, 2023) araştırmanın yönünü belirlemiştir. İnsanların kendilerini ifade ederken olumsuz olarak etkilenmesine sebep olan kaygı durumunun eğitim sürecinin başlangıcı olan ilkokul seviyesinde belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dil becerilerindeki kaygı düzeylerinin incelenmesi" araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

1.2 Amaç

Bu araştırmada, temel dil becerilerinde yaşanan kaygı durumunun birbiriyle ilişkisi ortaya konmaktadır. Nitekim çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dil becerilerinde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) yaşadığı kaygı durumunu çeşitli değişkenler üzerinden incelemek ve dil becerilerindeki kaygı durumları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma kaygısı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma kaygısı okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma kaygısı günlük tutma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma kaygısı okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Tüm canlıların kendini ifade etme ihtiyacı bulunmakta ve canlılar ihtiyacı farklı şekillerde anlatabilmektedir. İnsanlar da kendilerini anlatabilmek, duygu ve düşüncelerini, tecrübelerini, bilgi birikimlerini karşı tarafa aktarabilmek için dil becerilerini kullanırlar. Bu becerilerin kullanımı yaşa, ihtiyaca ve ilgiye göre değişiklik gösterebilmekte yaşam boyunca farklı zamanlarda ve alanlarda bu becerilerin kullanımına gerek duyulmaktadır. Dolayısıyla anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi için dil öğrenimi bir gereklilik olmaktadır.

Dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanları bir bütün olarak ele alınmakta, etkinlikler planlanırken tüm temel dil becerilerini aktif kılmaya özen gösterilmektedir. Ana dil öğretimi kapsamında Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019), incelendiğinde Türkçeyi etkili ve güzel kullanan, Türkçe sevgisi taşıyan, okuma ve yazma alışkanlığı olan, etkili iletişim becerileri ile bireysel ve sosyal yönden gelişmiş bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencinin içinde bulunduğu zihinsel, sosyal ve psikolojik durum bu hedeflere ulaşmada önemli bir kriterdir. Bu alanlar içinde kaygı, öğrencinin isteksiz olmasına, korku duymasına, çekinmesine, potansiyel performansını sergilemesine engel olan bir duygu olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsanı ve kaygısını sorgulayan düşünürler kaygıyı; bilinçdışında gerçekleşen bir eylem, doğuştan gelen bir özellik, öğrenilen bir duygu, varoluşu algılamaya yardımcı bir araç olarak farklı yönlerden tanımlamışlardır. Tüm bu farklı tanımlamalara karşın filozofların ortak görüşte olabileceği tek nokta yaşam sürdükçe kaygının var olacağı düşüncesi olabilir (Dağ, 1999). İnsanın varoluşsal sebepleri içerisinde olan bu kaygının yaşamın her alanına olduğu gibi eğitim alanına da etkisinin olması muhtemeldir. Araştırmalar göstermektedir ki kaygı, öğrencilerin başarısını, derse yönelik tutumunu, anlama becerisini, özgüvenini, duygusal zekasını etkilemektedir (Arslan, 2012; Sevim ve Gedik, 2014; Dursun, 2018; Özkan, 2019; Gündüz, 2020; Esen Aygün, 2021; Yekeler ve Ulusoy, 2021). Yapılan araştırmaların sonuçları eğitimin ilk basamaklarından olan ilkokul düzeyinde kaygı durumunun incelenmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Literatürde dil becerilerindeki kaygı düzeylerini konu edinen pek çok çalışma yer almaktadır. Ancak bu çalışmalar ilkokul düzeyinde değerlendirildiğinde okuma ve yazma alanlarında yaşanan kaygıya ağırlık verildiği; konuşma ve dinleme alanlarında yaşanan kaygının ise çoğunlukla yabancı dil dersleri kapsamında incelendiği göze çarpmaktadır.

Bütün bunlardan hareketle çalışmada, ilkokul düzeyindeki bu eksikliğe katkı sağlanmaktadır. Araştırma konusu eğitimde kaygının etkisinin görülebileceği alanlar düşünülerek kendini ifade etme becerisini doğrudan etkileyen dil becerilerinde yaşanan kaygı ile sınırlandırılmıştır. Nitekim araştırma sonuçları ile tüm dil becerilerinde yaşanan kaygı durumunu ilkokul özelinde ortaya koymak, dinleme, konuşma, okuma ve yazma kaygısı arasındaki ilişki inceleyerek önemli bulgulara ulaşmak, eğitimcilerin çalışmalarında duyuşsal faktörlerin önemine dikkat çekmek hedeflenmiştir. Bu bulguların başta sınıf öğretmenleri olmak üzere tüm eğitim uzmanları için yol gösterici olacağı, hizmet içi eğitimler için öneri niteliği taşıyacağı düşünülmektedir Öğrencilerin kaygı düzeylerinin dikkate alınmasıyla birlikte öncelikli olarak Türkçe dersinde, bununla bağlantılı olarak diğer derslerde başarının artacağına inanılmaktadır.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul ilinin Sultanbeyli, Beykoz ve Üsküdar ilçelerinde bulunan ilkokulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören 405 öğrenciyle,

- Veri toplama aracı olarak kullanılan "Kişisel Bilgi Formu", "Yazma Kaygısı Ölçeği", "İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği", "Dinleme Kaygısı Ölçeği" ve "İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği" aracılığıyla toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5 Araştırma Varsayımı

Bu araştırmada öğrencilerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6 Araştırma Tanımları

Okuma: Okuyucunun yazar ile görüşlerini paylaştığı, ön bilgileri yardımıyla metni anlamaya ve yeni anlamlar çıkarmaya çalıştığı bir süreçtir (Akyol, 2009).

Yazma: İnsanların duygu ve düşüncelerini belirli işaretlerle karşı tarafa aktarmasıdır (Yılar, 2019).

Konuşma: İnsanların duygu, düşünce ve deneyimlerini paylaşmasına imkân veren en etkili iletişim aracıdır (MEB, 2006).

Dinleme: Ses, müzik, konuşma gibi sesli uyaranları işitme, anlamlandırma ve zihinde yapılandırma sürecidir (Güneş, 2020a).

Kaygı: Nedeni açıklanamayan ve bilinçsizce duyulan korkunun yarattığı tedirginliktir (Bakırcıoğlu, 2006).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), dil becerilerinin önemi, dil becerilerini etkileyen faktörler ve dil becerilerinde yaşanan kaygı durumları ile ilgili literatür taraması yapılmış, konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Kavramsal Çerçeve

2.1.1 Dil Becerileri

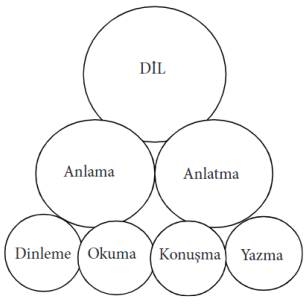
İnsanlık tarihi boyunca iletişim, bilgi edinme, istek, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, öğrenme gibi birçok yaşamsal ihtiyacın karşılanması için dil, önemli bir araç olmuştur. Bu noktada dil ile ilgili yapılan tanımlamalara bakmak dilin işlevini ve önemini kavramada yardımcı olacaktır. Senemoğlu (1989) dili, insanların birbiriyle iletişim kurmasını sağlayan, toplum tarafından kabul edilmiş simgeler olarak tanımlamaktadır. Dil, bir toplumun iletişim aracıdır. Bu bakımdan dil eğitimindeki temel amaçlardan biri de bireylerin iletişim becerilerine sahip olmasını sağlamaktır. Duyguların ve düşüncenin karşı tarafa iletilmesinde dil büyük öneme sahiptir. Bu iletim hem anlatma hem de anlama boyutuyla değerlendirildiğinde dil, bireyin düşüncesini şekillendiren bir araçtır. Dil içinde yaşanılan, benimsenen kültürün nesilden nesile aktarımını sağlar. Bu bağlamda dilin sosyolojik anlamda birleştirici etkisinden bahsetmek mümkündür (Bağcı, 2007; M.V. Coşkun, 2009 ve Sever, 2015).

Dil üzerine yapılan açıklamalar dilin toplumdan bağımsız düşünülemeyeceğini ortaya koymaktadır. Düşünür ve dilbilimci W. Von Humboldt dilin ilerlemesini toplumdaki değişimler ve gelişmelerle açıklarken; İsviçreli dilbilimci Saussure dilin kendisini etkileyen diğer ögelerle birlikte bir bütün olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır ve dilin toplum ile var olduğuna dikkat çekmektedir (İmer, 1990). Dilin toplum ile ilişkilendirilmeden bir tanımının yapılması mümkün değildir. Nitekim dil; belirli bir amaç doğrultusunda bir araya gelen toplumun iletişim aracıdır (Çağlar König, 1991). Ünlü Türk dilbilimci Aksan (2000), dili bir toplumun millet olabilmesini sağlayan en güçlü bağ olarak tanımlamaktadır. Dil olmadan bireylerin bir arada yaşamasının ve anlaşmasının mümkün olmayacağına, dolayısıyla toplum olamayacaklarına değinerek toplum ve dil arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Dil ile ilgili bu açıklamalar incelendiğinde hepsinde dilin iletişimdeki rolüne değinildiği görülmektedir. Bu yönüyle dil birçok amaca hizmet eder. (Sadiku, 2015). Dilin en temel işlevlerinden biri iletişimdir ancak bununla beraber duygu ve

düşüncelerin paylaşımı, bilgi edinme, anlama, aktarma, ifade etme, eğlenme, güçlü ilişkiler kurma, sorun çözme gibi birçok ihtiyacı da karşılamaktadır.

İnsanlığın ilk dönemlerinden itibaren pek çok iletişim şekli ortaya çıkmış olsa da bunlar arasında en etkili ve sürdürülebilir iletişim aracı dil olmuştur. Dilin bireysel ve toplumsal anlamda gerekliliklerini yerine getirebilmesi için ulusların ana dil eğitiminde etkili bir öğretim yapması önemlidir (Belet ve Yaşar, 2007). Ana dil anne karnında sesleri duyma ile başlayıp hayat boyu kullanılmaktadır. Ana dil öğrenimi etkileşim ve gelişim ile dinamik bir süreci içine almaktadır. Ana dil öğretimi dil becerisi oluşturma ve kullanılmasını sağlama amacı çerçevesinde gelişmektedir. Duygusal ve sosyal gelişimin bir parçası olan dil eğitimi ile bireyin kendini ifade edebilmesi, yaratıcı fikirler ortaya koyabilmesi, dış dünya ile entegre olabilmesi amaçlanmaktadır. Bireyin ana dilini kullanma becerisi onun iletişim gerektiren her alanda başarılı olmasını sağlar. Bireyler dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile iletişim kurarken öğrenim hayatının başlamasıyla bu becerilerin daha etkili kullanılması amaçlanmaktadır. Bu sebeple etkinlikler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak planlanmaktadır (Bayburtlu, 2022; Doğan, 2020 ve Sever, 2015).

İnsan, fiziksel ihtiyacından kendini gerçekleştirme ihtiyacına dek her alanda iletişim becerisine sahip olma zorunluluğu hissetmektedir. Bu zorunluluk farklı anlaşma yollarının da ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çeşitli ifade biçimleri, ses veya işaretlere belirli anlamlar yüklenilmesiyle dil kavramı ortaya çıkmış ve dil genel bir anlaşma aracı olarak kabul edilmiştir. Jest ve mimiklerle başlayan iletişim dört temel dil becerisini içine alan anlama ve anlatma becerileri ile son halini almıştır (Küçük ve Demirdöven, 2022). Anlama ve anlatma yeteneğine bağlı olarak ele alınan dil, kazanılış sırasına göre “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” becerilerinden oluşmaktadır. Şekil 1’de dil becerilerinin birbiri ile ilişkisi gösterilmektedir.



Şekil 1.Temel Dil Becerilerinin Birbiri ile İlişkisi (Doğan, 2020)

Etkili bir dil kullanımı, anlama ve anlatma becerileri ile yakından ilişkilidir. Bireyin bilgi birikimi, düşüncesini dile getirirken seçtiği sözcükler, dinledikleri/izledikleri sonucunda yaptığı yorumlamalar, bütün bunların bir düzen içerisinde ve hitabet kurallarına uygun olarak kullanılması önemlidir. Baştuğ ve Demirgüneş (2020) dilin kuralına uygun ve düzenli bir şekilde kullanma becerisine eğitimle ulaşılabileceğini dile getirmektedir. Eğitim sisteminde takip edilen programlar incelendiğinde de Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) içerisinde dil becerilerinin gelişimine yönelik amaçların olduğu görülmektedir (MEB, 2019):

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması

Temel eğitimini tamamlamış bir kişinin ana dil becerisinin gelişmiş olması, dinlediğini ve okuduğunu anlayabilmesi, kendini tam bir şekilde ifade edebilmesi beklenir (Karatay, 2018). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri Türkçe dersi amaçları içerisinde yer almakla birlikte diğer derslerdeki başarının da temelidir. Kendini ifade edebilen, eleştiren, sorgulayan bireyler bu becerilerini derslerde aktif olarak kullanarak başarı sağlamaktadır (Susar Kırmızı ve Yurdakal, 2021). Dilin gereklilikleri ya da temel becerileri olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri öğrenme için önem taşımaktadır. Bu dört temel beceri birbirinden farklı görünse de aralarında ayrılmaz bir bağ vardır. Dinleme ve konuşma, okuma ve yazma birbiriyle bütünleştirilirse bireyler etkili iletişim için gerekli yeterliliklere sahip olurlar (Sadiku, 2015).

Heidegger'in (1996: 313) "Dil insanın evidir." sözü insanın var oluşunun dil ile tamamlandığına dikkat çekmektedir (Akt. Akdemir, 2009). Bu sözden yola çıkarak bireyin

kendini ifade edebilmesinde en önemli aracın dil olduğu söylenebilir. Dolayısıyla dilin kullanımını etkileyen endişe, korku, kaygı, heyecan gibi birtakım olumsuz duygular, düşüncelerin de rahatça ortaya konmasını engelleyebilmektedir. Düşünce ve dil ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarını içine alan dil becerilerinin gelişimi ve ilerlemesi için bireylerin bu alanlardaki olumsuz duygulardan arınması gereklidir. Aşağıda bu beceriler tek tek ele alınmakta daha sonra da kaygı konusuna değinilmektedir.

2.1.1.1 Dinleme

İnsanlar doğumdan itibaren devamlı bir anlama ve anlatma ihtiyacı içerisinde olurlar. Etkili iletişimde bulunabilmek için bireyin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bireyin anlama ihtiyacını karşılayabileceği alanlardan biri ise dinleme becerisi edinmesidir (Doğan, 2020; Şahin ve Aktar, 2020b). İlkokul döneminde bu becerilere sık sık başvurulur. Örneğin, öğrencilerin öğretmenin verdiği yönergeleri takip etmesi, sevdiği bir kitabı anlatması, başına gelen bir olayı paylaşması, dinlediklerini açıklaması gibi günlük hayatta birçok anlama ve anlatma faaliyeti bulunur.

Alan yazında dinlemenin farklı tanımlarına yer verilmiştir.

Aslan ve Yaylı (2021) dinleme becerisini bireyin kendiliğinden kazandığına dikkat çeken bir tanım yapmaktadır. “Dinleme herhangi bir eğitime gerek duyulmadan doğumdan itibaren kendiliğinden gerçekleşen ve iletişimde önemli yere sahip olan bir eylemdir.”

Dinleme işitme rolünden çok daha kapsamlı bir eylemdir. Özbay ve Melanlıoğlu (2012) “Dinleme, işitilen seslerin anlamlandırılması eylemidir.” tanımı ile işitme ve dinleme arasındaki farklılığı ortaya koymaktadır.

Dinleme, işitme yoluyla elde edilen verilerin işlenmesini gerektiren bir öğrenme alanıdır. Dinleme eylemi anlamlandırma ile tamamlanır. Dinleme, konuşma dilinin (Lundsteen, 1979), sesli uyaranların (Güneş, 2020a) zihinde anlamlandırıldığı bir süreçtir. Dinleme için işitilen seslerin bellekteki seslerle eşleştirilmesi gerekir (Ungan, 2009). Dinleme; sözlü anlatıları anlama ve yorumlama sürecidir (N. Kardaş ve M. N. Kardaş, 2022). Dinleme; işitme, işitilenleri süzgeçten geçirme, zihindeki bilgilerle ilişkilendirme, anlamlandırma süreçlerinden geçmektedir. Bu bağlamda Epçaçan (2013) dinleme ile ilgili

genel bir tanım yapmaktadır. “Dinleme; işitmeyi ve seçim özgürlüğünü içerisine alan, geniş kapsamlı, karışık, etkin, çok boyutlu, zihinsel bir beceri, anlama ve yorumlama gayretidir.”

Dinleme etkinliği sürecinde kullanılan beceriler dinlemenin aynı zamanda zihinsel bir faaliyet olduğunun da göstergesidir. Bu noktada Low ve Sonntag (2013) “İşitme fizyolojik bir süreç iken dinleme bilişsel bir dikkat gerektirir.” açıklaması yapmaktadır. Dinleme bir amaç çerçevesinde işitilenlerin anlaşılmaya çalışıldığı, yoğun dikkat gerektiren zihinsel bir süreçtir (Doğan, 2020; Kemiksiz, 2015). Dinleme; işitilen bilgileri seçme, organize etme ve ön bilgilerle ilişkilendirerek zihinde yapılandırmadır. Başka bir anlatımla dinleme, anlamayı sağlayan bilgi ve beceriler bütünüdür (Aytan, 2011). Dinleme; işitmenin ötesinde dinleyicinin sesli uyaranlara dikkatini vererek, ön bilgileri vasıtasıyla yeni öğrenimler oluşturmasını sağlayan zihinsel bir süreçtir (Çaylı ve Göçer, 2021).

Dinleme aynı zamanda bireyin çevresi ile etkileşimini destekleyen bir etkinliktir. Bu noktada Ciğerci (2020), dinlemeyi “iletişim kurma, bilgilenme, konuşulanları ve çevreyi anlamlandırma amacıyla kullanılan, işitmenin çok daha ötesinde bir anlama gelen, karmaşık bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Dinleme; bilişsel, duyuşsal, devinişsel, fiziksel, fizyolojik, eğitsel ve sosyal boyutları olan çok yönlü bir eylemdir (Karadüz, 2010a).

Geniş bir perspektiften bakıldığında dinleme; işitme, odaklanma, ön bilgilerden hareketle anlam çıkarma, yorumlama ve değerlendirme sürecini içine alan iletişimin devamlılığı için gerekli olan bir beceridir.

2.1.1.1.1. Dinlemenin Önemi

Günümüz dünyasında iletişim olmadan hayatın devamı mümkün olmamaktadır. İçinde bulunduğumuz dönem insanların birbirinin tam anlayamamasından kaynaklanan sorunların telafisinin olmadığı hız ve zaman çağıdır. Bu bakımdan hem kendimizi tam anlamıyla anlatabilme hem de karşımızdaki kişiyi anlama günlük hayatın en temel ihtiyaçlarındandır. Kendini ifade etmeye olanak tanıyan dilsel becerilerden biri de dinlemedir. Dinleme kavramı işitme, anlama ve yorumlama anlamlarını da içine almaktadır. Ancak bu alandaki araştırmacılar işitme ve dinlemenin farklı anlamlara geldiği üzerinde özellikle durmaktadır. İnsanlar dışardan gelen bir sesi işitebilir ancak bir şarkıyı, konferansı ya da semineri anlamak, bunlar üzerine yorum yapmak, eleştirmek için insanların bunları dikkatle dinlemesi gerekir. Dinleme bu bakımdan aktif bir zihinsel süreçtir (Aldyab, 2017; Ceylan, 1997).

Dinlemenin genel anlamda anlama ile ilişkisine dikkat çeken bu açıklamalar aynı zamanda dinleme becerisinin zihinsel gelişim ile ilişkili olduğuna değinmektedir.

Yapılan araştırmalara göre insanlar zamanlarının %9'unu yazmaya, %16'sını okumaya, %30'unu konuşmaya, %45'ini dinlemeye ayırmaktadır. İnsan hayatında bu derece büyük yer tutan dinleme özellikle iletişim için önemli bir beceridir. Gelişen bilim ve teknolojinin de etkisiyle insanların öğrenme, yenilikleri takip etme, bilgiye ulaşma ve yorumlama, öğrenilenleri paylaşma ve anlaşma sağlama ihtiyacı ortaya çıkmakta, insanlar bu ihtiyaçlarını dinleme yoluyla ile gerçekleştirebilmektedir. Dinleme toplumsal hayatta sağlıklı iletişimin, eğitim hayatında öğrenmenin ve başarının önemli anahtarıdır. Öğrenim hayatında hatta hayat boyunca dinleme, öğrenme ve anlama için önemli yollardan biri olmuştur. Bilgi edinme, deneyimlerden yararlanarak yeni durumlara karşı uygun tutum ve davranış geliştirme iyi bir dinleyici olmakla yakından ilişkilidir. Dinleme becerisinin geliştirilmesi akademik başarının artmasını ve sosyal ilişkilerin güçlenmesini sağlar. Bu bakımdan dinlemenin iletişimi sağlamasının yanı sıra bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerin güçlenmesine yardımcı olma rolü vardır (Başkan ve Ustabulut, 2020; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Güneş, 2020a; Özbay ve Çetin, 2011; Sarıkaya, 2020).

Hunsaker edindiğimiz bilgilerin %80'inin dinleme yoluyla kazandığımızı belirtmektedir (Akt. Akyol, 2014). Ders planlamasında yer alan sözel anlatımlar düşünüldüğünde derslerde yeni bilgiler edinmek için dinleme becerisinin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir (Çalıcı ve Aytan, 2020). Anne karnındayken başlayan dinleme süreci anlama ve anlam kurma becerilerine yöneliktir. Nitekim dinleme için bireyin doğuştan sahip olduğu ilk becerilerden biri olduğu söylenebilir. Bu bakımdan dinlemenin daha anne karnındayken gelişimine, dünyaya geldikten sonra ise aile, sosyal çevre ve eğitim hayatındaki ilerlemesine etkisi söz konusudur. Dinleme, bireyin dil gelişiminde ve zihinsel faaliyetlerinin ilerlemesinde temel unsurlardandır. Bireyin öğrenmesine yardımcı olan dinleme becerisi öğrendiklerini düzenlemesinde, sosyal hayatta sağlıklı iletişim kurmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca dinleme ilk edinilen dil becerisi olduğu için diğer dil beceri alanlarını da etkileyebilmektedir. Öğrenimde sıklıkla başvurulan bir yöntem olan dinleme, ana dil öğretimini etkileyen bir unsurdur. Bu bakımdan dinleme alanına gerektiği kadar önem verilmemesi diğer öğrenme alanlarını da aynı düzeyde etkileyecektir. Konuşmanın, okumanın ve yazmanın gerçekleşebilmesi için dinleme becerisinin edinilmiş

olması gerekmektedir (Demir Atalay ve Melanlıoğlu, 2016; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Karadağ, 2021).

Ediger (1971) öğrencilerin iyi bir dinleyici olmasını gerektiren durumları şu şekilde açıklamıştır:

- Nezaket kuralları gereği başkalarını dikkatle dinlemek gerekir.
- Dikkatli dinleme ile başkalarından birçok şey öğrenilebilir.
- Dinleme alışkanlığıyla birlikte öğrenme giderek daha sıralı hale gelebilir.
- İyi bir dinleyici olduğunda yanıtlaması gereken bir soruya doğru cevap verebilir.
- Bir tartışmaya aktif olarak katılabilir.
- Yönergeleri dikkatle takip ederek zaman kaybı yaşamaz.
- İyi bir dinleyici olmak iletişimin kalitesini arttırır.
- İnsanlar arasında iyi ilişkilerin kurulması insanların birbirini kibarca dinlemesi ile mümkün olur (Akt. Ediger, 2002).

Maddeler incelendiğinde de görüldüğü gibi aile hayatının, okul ve sosyal hayatın devamı için dinleme becerisi önemlidir. İnsanlar birbirlerine karşı saygısını onları dinleyerek gösterirler. Öğrenmenin gerçekleşmesi için dinleme yaparlar. İnsanların anlamlandırma yapabilmeleri için dinlemeleri gerekir. Dinleme sayesinde sağlıklı bir iletişim kurulmuş olur. Bu örneklerden hareketle en çok kullanılan dil becerisi olarak nitelendirebileceğimiz dinlemenin en az diğer dil becerileri kadar önemli olduğu söylenebilir. Ungan (2009), iyi dinleyicilerin aynı zamanda başarılı bireyler olduğunu belirterek dinleme ve başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Aynı zamanda saygılı bireylerden oluşan bir toplumda birbirini dinleyen insanların olduğunu belirtmektedir. Şiddet ortamının temel sebeplerinden birinin dinleme ile ilgili sorunlar olduğuna değinerek dinlemenin sosyolojik açıdan da önemli olduğunu vurgulamaktadır.

2.1.1.1.2. Dinlemeyi Etkileyen Faktörler

Doğal olarak edinilen ve eğitimle ilerlemesi sağlanan dinleme becerisinin gelişimi için bazı temel unsurların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu unsurlara sahip olmayan bireylerin dinleme ve dinlediğini anlama becerilerinin sağlıklı ilerlemesi beklenemez. Bu bakımdan dinlemeyi etkileyen faktörlerin incelenmesi önemlidir.

Dinleme pek çok unsurun kullanımını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte fiziksel, zihinsel ve psikolojik etkenler dinleme becerisini etkilemektedir. İşitmenin sağlanabilmesi için insanın sağlıklı bir kulağa sahip olması gerekir. Çünkü kulak sözel uyarıların alınmasını ve beyne iletilmesini sağlar. Okuma için göz ne anlama geliyorsa dinleme için de kulak aynı anlama gelir. Bu noktada dinleme eyleminin gerçekleşmesi için sağlıklı bir kulağın olmasının yanı sıra kulağın işitebileceği bir frekansta sesin olması, bu sesin dış, orta ve iç kulaktan geçerek beynin işitme merkezine ulaşması gerekmektedir. Dinleme sırasındaki oturuş ve duruş dinlemenin kalitesini etkilemektedir. Örneğin; iki arkadaşın sohbeti sırasındaki oturma şekli ile bir dersi dinleme esnasındaki oturma şekli aynı değildir. Dersi dinlerken öğrencinin dik oturması anlatılanları daha dikkatle dinlemesini ve öğrenmenin verimini olumlu yönde etkilemektedir. Fiziki ortam dinlemeyi etkileyen bir diğer önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dinlemenin gerçekleştiği ortamda sesin akustiği, ortamda bulunan insan sayısı, oturma düzeni, oturma materyalleri dinlemeyi ve dinlediğini anlamayı etkilemektedir (Aslan ve Yaylı; Çifci, 2001; Yemenici, 2021). Çevrenin de dinleme üzerinde etkili olduğunu belirten Ateş (2018), çocukların yakın çevresinden başlayarak içinde bulunduğu çevrenin de etkisiyle dinleme becerisini geliştirdiğine buradan hareketle sosyal çevrenin dinleme üzerindeki etkisinin kaçınılmaz olduğuna dikkat çekmektedir.

Konuşmacı tarafından verilmek istenen mesajı anlama ve anlamlandırma becerisini içerisine alan dinleme bilişsel faktörlerin de önemli rol oynadığı, geniş çerçeveli, kompleks bir beceridir (Epçaçan, 2013). Bu tanım göstermektedir ki dinleme aynı zamanda bilişsel bir faaliyettir. Nitekim dinleme sırasında kulaktan sonra beynin işlevinin ortaya çıkması dinlemenin bilişsel yönünü ortaya koymaktadır. Dinleme işitme açısından fiziksel, işitilenleri anlama açısından bilişsel boyutları olan bir beceridir. Dinleme yoluyla edinilen veriler bellekte tutulur, önceki edinilen bilgiler gözden geçirilir ve ilişkilendirilir. Sözlü metnin anlamlandırılması adına bu ilişkilendirme ve çıkarım yapma önemlidir. Dinlemenin zihinsel unsurları içerisinde bellek ve dikkatin ayrı bir yeri vardır. Çünkü dinleme de okuma gibi ön bilgilerden, deneyimlerden hareketle gerçekleşir. Dinlediklerini uzun süreli belleğe kaydeden bir kişi bu bilgileri uzun süre hafızasında tutabilir bu da dinleme becerisini olumlu yönde etkiler. Dinleme eylemi dış uyarıcılardan gelen sesi fark edip bu sese dikkatini yoğunlaştırdığında gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla dinleme konsantre olmayı gerektirir. Dinleme başarısı işitilenlere dikkat edip işine yarayan bilgilerin seçilmesi ile ilişkilidir. Bu bağlamda dinlemenin zihinsel unsurları içerisinde dikkat ögesinin önemi de tartışılmazdır.

Dikkat işitmenin dinlemeye, dinlemenin pasif bir eylemden aktif bir eyleme dönüşmesini sağlar. Bu bakımdan dinleme yoğun bir bilişsel süreci içerisine alır. Dinlemenin etkili olabilmesi için kişinin söz varlığı ve bağlam kurabilme yeteneğinin de gelişmiş olması önemlidir (Ateş ve Ercan, 2015; Çifci, 2001; Doğan, 2020; Hamzadayı, 2021b; Yemenici, 2021). Dinlemede kullanılan bilişsel beceriler dinlemenin işitmeden farklı olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu beceriler arasında ise dikkat ve hafıza önemli rol oynamaktadır.

Dinleme etkinliğinin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için önemli olan bir diğer husus ise duyuşsal boyutlardır. Duyuşsal özellikler öğrenme sürecini etkiler. Dinlemenin duyuşsal boyutları içerisinde ise dinleme kaygısı, dinleme tutumu, dinleme güdüsü ve dinleme özyeterliği yer alır. Dinlemeye karşı olumlu tutum hem öğrenme hem de iletişim alanında bireyin başarılı olmasını sağlar. Bu olumlu tutum bireyin dinlemeye yönelik kaygısını azaltır. Dinlemeye güdülenmiş bir kişi dinleme eyleminin etkisini artırarak dinleme özyeterliliğinin yüksek olmasını sağlar (Yıldız, 2021). Dinlemenin amacına uygun olarak gerçekleşmesi bireyin fiziksel, zihinsel ve psikolojik olarak hazır olması ile mümkündür. Psikolojik hazırlık dinlenecek kişiye veya materyale yönelik pozitif bir yaklaşım içerisinde olmayı gerektirir.

Dinleyenin içinde bulunduğu ruhsal durum dinleme başarısını etkileyen önemli bir unsurdur. Bu ruhsal durum kişinin kendisinden kaynaklanabildiği gibi konuşan kişinin sesi kullanma şekli ve görsel davranışları, konuşmanın içeriği, dinlemenin amacı gibi konuşan kişiden, ortamdan veya konu içeriğinden de kaynaklanabilir. Dinleme faaliyetine doğrudan etki eden bu unsurlar dinlemenin niteliğini de belirlemektedir. Konuşan kişinin olumsuz bir tutum içerisinde olması, dinleme ortamındaki olumsuz ögeler (ışık, ses, gürültü…), konunun algılama düzeyine veya dinleyicinin ilgisine uygun olmaması dinleyiciyi olumsuz bir şekilde etkileyebilir (Çifci, 2001). Öğrencinin anlatılanları sağlıklı bir şekilde dinleyebilmesi için öncelikle dinleme etkinliğine hazır olması gerekir. Öğretmen dinleme etkinliklerinden önce öğrenciyi dinlemeye güdüleyecek konuşmalar yapmalı, dinleme metninin konusunun uygunluğunu belirlemek için öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemeli, öğrencilerin metne ilgisini ve merakını arttırmalıdır (Şahin ve Aktar, 2020b). Bu açıklamalar tüm derslerde dinlemeye yönelik etkinliklerin baştan sona planlı bir şekilde yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.1.1.2 Konuşma

Toplumsal bir varlık olan insanın sosyal yaşamını devam ettirebilmesi iletişim kurması ve bunu sürdürebilmesi ile mümkündür. Toplum içerisindeki iletişim de konuşma becerisinin aktif bir şekilde kullanılmasıyla devam ettirilir. Bu bakımdan iletişim ve konuşma becerisi arasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir (Sarıkaya, 2017).

Bir dil öğrenme alanı olan konuşma, literatürde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Konuşma, zihinde oluşturulmuş bilgilerin, duygu ve düşüncelerin toplum tarafından belirlenen sesler yardımıyla kelimelere, cümlelere dökülerek karşı tarafa iletilmesidir (Altunkaya, 2017a). Bu tanım konuşmanın yazma gibi bir anlatma becerisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak konuşmada yazmadan farklı olarak bu anlatım dinleyicilere yöneliktir. Yapılan diğer tanımlar konuşmanın bu yönüne dikkat çekmektedir. Güneş (2020b), konuşmanın tanımını bireylerin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak aktardığı etkili bir iletişim yolu olarak açıklarken Sallabaş (2012), konuşmayı hayat boyu öğrenilenlerin ve deneyimlenenlerin dinleyenlere aktarılması olarak ifade etmektedir.

Bütün dil becerileri temelinde iletişim ihtiyacını barındırır. Ancak insanlar arası iletişim genellikle konuşma yoluyla gerçekleşmektedir. Bunun sebebi ise konuşmanın samimi, hızlı ve doğru anlaşılmaya imkân tanıması olabilir. Gündüz (2009) konuşmayı "insanlar arası ilişkilerin devamı için en çok ihtiyaç duyulan dil becerisi" olarak tanımlamaktadır. Konuşma insanların birbirleriyle anlaşmasını ve iletişimini sağlayan bir dil etkinliğidir.

Zihinden geçen duygu ve düşüncelerin biçimlendirilerek sesli olarak ifade edilmesidir (Temizyürek, 2007). Bu tanıma benzer olarak İşcan (2015), konuşmayı duygu ve düşünce alışverişi olarak ifade etmektedir. Bu bakımdan konuşmanın aynı zamanda bir paylaşım etkinliği olmasından da söz edilebilir. Yapılandırmacı yaklaşım açısından bakıldığında konuşma, zihinde yapılandırılmış bilginin, düşüncenin sınırlarının belirlenerek belli bir amaca, kurala ve sıraya göre sözel olarak ifade edilmesidir (Güneş, 2020a). Bu bakımdan konuşmada iletilecek olan düşüncenin planlandığı ve içeriğinin belirlendiği zihinsel süreç bir hayli önemlidir (Kurudayıoğlu ve Savaş, 2016).

Konuşma, genellikle "duygu ve düşüncelerin karşı tarafa aktarımı" şeklinde ifade edilir. Bu açıklama konuşmanın tanımı için çok geneldir. Nitekim duygu ve düşünceleri ifade ederken kullanılacak sözcüklerin belirlenmesi, ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve belli bir kural çerçevesinde karşı tarafa doğru şekilde aktarılması önemlidir. Bu bakımdan

konuşma için; "ön bilgilerden hareketle zihinde yapılandırılan duygu ve düşüncelerin belli bir düzene göre sözel olarak ifade edilmesidir." tanımı yapılabilir.

Konuşma ile ilgili yapılan tanımlar aynı zamanda konuşma becerisinin gerekliliğine de dikkat çekmektedir. Bireyin kendini ifade etmesini sağlayan en temel aracın konuşma olduğunu belirten Sallabaş'ın (2012) bu açıklama ile konuşmayı anlatma ihtiyacının bir ürünü olarak gördüğü söylenebilir. Nitekim Güneş (2020) konuşmanın çocuklukla başlayarak, kişinin kendini ifade edebilmesi, iletişim kurabilmesi, bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirebilmesi için hayat boyu devam eden bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Kişide yeni düşüncelerin oluşmasını sağlayan, açıklama yeteneğini geliştiren, tartışma becerisi kazandıran, zihinsel gelişimi destekleyen bir etkinlik olduğunu da eklemektedir.

2.1.1.2.1. Konuşmanın Önemi

Dört temel dil becerisi içinde anlatma alanında yer alan konuşma becerisinin insan hayatı için önemi büyüktür. Doğan (2009), bir dili bilmenin göstergesini o dili konuşma becerisine sahip olmak olarak görmektedir. Bununla birlikte insanların sosyal ilişkilerini devam ettirmek, toplumda yer edinebilmek, kendini rahatça ifade edebilmek, açıklamak ve bilgi vermek gibi birçok sebepten ötürü konuşmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bu bakımdan konuşmanın sosyalleşme için önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

Sağlıklı bir iletişim; iş, eğitim ve günlük hayattaki başarıları ve kalıcılığı da beraberinde getirir. İletişimin gücü bireyin başarısının da anahtarı olmaktadır. Açık, anlaşılır, etkili ve güzel konuşma ile sağlıklı ve güçlü iletişim sağlanabilmektedir. Bu bakımdan sağlıklı iletişimin kurulmasının etkili konuşma becerisi ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Toplumda kendini açıkça ifade edebilen bireyler meslek hayatında da bu becerinin başarısını görmektedir. Konuşma becerisi aynı zamanda bireyin ikna kabiliyetinin de yordayıcısı niteliğindedir. Etkili konuşma yeteneğine sahip bireylerin aynı zamanda kendine olan güveninin ve ikna edici konuşma gücünün de yüksek olduğu söylenebilir. Konuşma becerisi gelişmiş kişiler çevresi tarafından fark edilen, çevresini etkileyen ve genellikle toplum tarafından sevilen, sayılan kişiler olmaktadır (İşcan, 2015; Kurudayıoğlu, 2003; Sarıkaya, 2017; Yağmur Şahin ve Zorlu Kana, 2015). Topluluk içinde rahat ve etkili konuşan kişilerin dil ve psikolojik gelişimlerine önemli katkıları vardır. Bu gelişim özgüven sağlamakta bununla birlikte başarıyı da beraberinde getirmektedir (Zeyrek, 2021). Konuşma becerisi öz

güveni geliştirerek kendini ifade edebilme, iyi iletişim kurarak insan ilişkilerinde başarılı olma gibi bireyin olumlu bir kişilik oluşturmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bireylerin konuşma alanındaki gelişimi önemli olmaktadır. Bu gelişimin ise iyi bir konuşma eğitimi ile mümkün olduğu söylenebilir (Özbay, 2006).

Konuşma sayesinde duygu ve düşüncelerimizi aktarabildiğimiz, toplumsal faaliyetlere katılabildiğimiz için konuşma becerisinin insan hayatındaki yeri önemlidir. Her ne kadar günümüzde çeşitli iletişim araçları ortaya çıksa da iletişimin çoğunlukla konuşma ile sağlanması herkes tarafından kabul edilen bir gerçekliktir (Barın, 2018). Konuşma ile insanlar arasında ilişki köprüleri oluşmaktadır (Tunalı, 2007). İletişim ile konuşma becerisinin güçlü ilişkisine değinmektedir. Konuşma, duygu ve düşünce alışverişini sağlayan aynı zamanda bir deneyim paylaşma etkinliğidir. Özgür toplumların oluşmasında önemli bir etken olan konuşma en temel hak ve vazifedir. Zekâ gelişimini, bilgi edinimini, bilimin ilerlemesini sağlayan konuşma becerisi bu bakımdan medeniyetin ve kültürün önemli ögelerinden biri olarak sayılmaktadır (Temizyürek, 2007).

Eğitim süreci içerisinde de konuşma becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim okuldaki öğrenme etkinlikleri soru sorma, açıklama, anlatma, cevaplandırma, ilişki kurma, örnek verme, geri bildirim ve değerlendirme gibi konuşma eylemini gerektiren becerilerle gerçekleşmektedir (Maden, 2020). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisini geliştirmeye yönelik amaçlar yer almaktadır. Programda öğrencilerin ana dilindeki söz varlığından yararlanarak kendini rahatça ifade etmesi, günlük hayatta karşılaştığı sorunları konuşarak çözmesi, yorumlama ve değerlendirme yapmasına yönelik kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2006). Konuşma becerisi yüksek olan öğrencinin ders başarısının da yüksek olması beklenmektedir. Çünkü konuşma yapabilen öğrenci sorgulayan, düşünen, düşündüren, aktif bir öğrenci olmaktadır (Kavcar, vd., 2021). Bu noktada Saraç da (2006) konuşma becerisinin başarı ile doğrudan ilişkili olduğunu savunmakta, başarılı toplumların düzgün ve doğru konuşan bireylerle mümkün olduğunu belirtmektedir.

2.1.1.2.2. Konuşmayı Etkileyen Faktörler

Konuşma; akciğerlerde başlayıp ağız ve burun boşluğunda yer alan ses organları aracılığıyla duygu ve düşünceleri belli kurallar çerçevesinde cümleler kurarak ifade ettiğimiz bilişsel, sosyal, fiziksel ve psikolojik bir süreçtir (Altunkaya, 2017a). Bu tanım konuşmanın hangi faktörlerden etkilendiğini açıkça ortaya koymaktadır. Nitekim duygu ve düşüncelerin

paylaşımına fırsat veren konuşma becerisinin zihinsel ve fiziksel etkenlerden ayrı düşünülemeyeceği gibi bu paylaşımların yapıldığı ortamdan bireyin içinde bulunduğu duygusal duruma kadar her noktanın da psikolojik etkenlerden bağımsız düşünülemeyeceği açıktır.

Akciğer, diyafram, solunum, ses telleri, gırtlak, ağız ve burun boşluğu organları konuşmanın fiziksel unsurlarını oluşturmaktadır. Diyaframın ve akciğerin temel görevi, vücudun solunumunu sağlamaktır. Diyafram akciğerlerde toplanan havanın nefes alma, nefes verme ve nefes tutma durumlarında kontrolünü sağlar. Akciğere alınan havanın verilmesi sırasında konuşma gerçekleşir. İyi bir konuşma doğru nefes kullanımı ile yakından ilişkilidir. Kontrollü nefes kullanımı konuşmanın kesintisiz, düzgün, uyumlu, dinleyene zevk veren nitelikte olmasını sağlar. Gırtlak, sesin oluşmasında önemli rol oynayan ses tellerini kontrol eder. Sesin üretilmesinde önemli olan diğer bir etken ise ağız ve burun boşluğunda yer alan ses organlarıdır (küçük dil, damak, diş, diş eti, çene, dudak). Bunlar sesin tonunun ve renginin belirlenmesine yardımcı olan organlardır (Altunkaya, 2017a; Temizyürek vd., 2017). Bu bakımdan konuşma becerisinin gelişimi için seslendirmeye yardımcı olan fiziki etkenler göz ardı edilmemelidir.

Konuşma fiziksel unsurlarla birlikte zihinsel unsurları da içerisine alan bir süreçtir. Çünkü konuşma zihinde oluşturulan bilgi, duygu ve düşüncenin karşı tarafa aktarılmasıdır. Birey konuşma sırasında kullanacağı cümleler için sesleri belirlemekte ve bu sesleri zihninde anlamlandırmaktadır. Konuşmada yer alan fiziksel unsurların düzgün bir şekilde çalışması beyin ile ilişkilidir. Çünkü vücuttaki tüm organların kontrol merkezi beyindir. Bireyin zihnindeki düşünceleri dinleyicilere mantıklı ve bütün bir şekilde anlatabilmesi için sağlıklı bir beyin işleyişine sahip olması gerekmektedir. Beynin konuşma merkezini Wernicke ve Broca adlı iki alan oluşturur. Wernicke dilin anlam ve yorumlama kısmı ile ilişkili iken Broca alanı anlatma becerileriyle ilgilidir. Broca alanı konuşmanın yapısal yönünü etkilemektedir. Bu alanda bir bozukluk varsa birey söylemek istediği şeyleri bilmekte ancak bunları sözcüklere dökerken sıkıntı yaşamaktadır. Aynı zamanda bu alanda yaşanan sıkıntı vurgu ve tonlama gibi konuşma becerilerini de olumsuz olarak etkilemektedir. Wernicke alanında yaşanan sorunlar ise konuşmaları anlamayı etkilemektedir. Konuşma becerisi için güçlü bir hafıza ve bilgi birikimi gerekmektedir. Beyinde seslerin oluşturulması ve anlamlandırılması süreçlerinde bireyin hafızası önemli bir etken olmaktadır. Çünkü hafıza bütün deneyimlerin, öğrenilenlerin depolama yeridir. Konuşmacı için hafızasının gücü en

büyük yardımcılarından biridir. Hafızası zayıf olan bir kişinin genellikle öz güveni düşük olur. Birey hafızasının ona yardımcı olamayacağını düşündüğü için konuşma yapmaktan kaçınır (Altunkaya, 2017a; Aytan ve Güneş, 2020; Er, 2017; İşcan, 2015; Temizyürek vd., 2017; Uysal, 2022; Yaylı, 2021). Her dil becerisinde zihinsel unsurlar etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuşma becerisinde de bu unsurların dikkate alınması sağlıklı ve nitelikli bir konuşmanın gerçekleşmesi için uygun zeminin hazırlanmasına yardımcı olabilmektedir. Ancak bu zeminin sağlamlığı için duyuşsal unsurların da etkili olduğu unutulmamalıdır.

Konuşma, fiziksel ve zihinsel boyutunun yanı sıra korku, güven, yönelim, tercih gibi duyuşsal unsurların da yer aldığı bir süreçtir. Bu sebeple fiziki tepkilerin doğru olarak algılanması, zihinde doğru ilişkilendirmenin ve anlamlandırmanın yapılması, tahmin ve yorumlama becerilerinin gelişmiş olması konuşma becerisi için yeterli kıstaslar olmayabilir (Dölek, 2021). Konuşmanın tam ve düzgün olması bilişsel boyut üzerinden değerlendirilirken vurgu, tonlama, jest ve mimikler fiziksel boyut açısından değerlendirilmektedir. Konuşma sürecini etkileyen başka bir boyut ise duyuşsal niteliklerdir. Başarılı bir konuşma sürecinde fiziksel ve bilişsel nitelikler kadar duyuşsal niteliklerin de önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu nitelikler konuşma güdüsü, konuşma tutumu, konuşma özyeterliği ve konuşma kaygısı başlıkları altında incelenmiştir. Konuşma güdüsü, tutumu ve özyeterliği yüksek olan bir kişinin konuşma becerisi de kuvvetlidir. Kaygı ise konuşma başarısını olumsuz yönde etkileyen bir unsur olmaktadır. Konuşmayı etkileyen duyuşsal etmenlerin birbiriyle ilişkisi de bulunmaktadır. Örneğin; bireyin konuşma kaygısının azalması konuşma özyeterliğinin artması ve konuşmaya karşı olumlu tutum içerisinde olması ile mümkündür. Bütün bunlar değerlendirildiğinde ana dil eğitiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenirken duyuşsal etmenler de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin duyuşsal durumlarını belirlemek için eğitimde uygun ölçme değerlendirme araçları kullanılmalı ve öğrencilere uygun dönütler verilerek konuşmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır (Gölpınar vd., 2018; Hamzadayı, 2021a).

2.1.1.3 Okuma

Okuma; görme, anımsama, seslendirme, anlama ve anlamlandırma süreçlerini takip eden karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte okumanın bilişsel gelişime de etkisinden söz etmek mümkündür. Okuma, belli bir zamanla sınırlandırılmadan yaşam boyu geliştirilen bir

süreçtir. Bilgiye ulaşmada temel becerilerin başında gelen okuma insanların hayatı boyunca kullanacağı bir öğrenme kaynağıdır. Eskiden okumanın anlama olduğu üzerinde durulurken, günümüzde okumanın "öğrenmek için yapılan bir eylem" olduğu tanımlamaları okumanın öğrenme seçeneklerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı bir açıdan değerlendirildiğinde ise okuma, bir toplumun hem kültürel hem de ekonomik olarak gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde önemli bir kıstas olmaktadır (Balcı, 2016; Beyreli vd., 2017; Bircan ve Tekin, 1989; Coşkun, 2002; Güneş, 2012).

Eskiden yazı bir kod olarak düşünülmüş ve okuma bu kodun çözümlenmesi olarak açıklanmıştır. Bu açıklamadan da anlaşıldığı gibi yüksek sesle okuma üzerinden bir anlam oluşturulmuştur. Sonraları okuma, sözcükleri bütün haliyle görme ve zihne yerleştirme olarak açıklanarak sessiz okumanın üzerinde durulmuştur (Güneş, 2015). Kaynaklarda okumanın tanımı ile ilgili incelemeler yapıldığında okumanın harf ve işaretlerin çözümlenmesi ve seslendirilmesi; beyin, göz ve dilin ortak hareketi sonucu oluşan eylem; yazılı veya basılı materyalde saklanmış düşünceyi ve duyguyu anlamlandırma; bütün organizmanın eylem halinde bir öğrenme gayreti içerisinde olması; okuyucu ile yazarın görüşlerini paylaşması, okuyucunun ön bilgileri ile metindeki bilgileri birleştirip yeniden anlamlandırdığı bir süreç olduğu görüşleri yer almaktadır (Akyol; 2009; Güneş, 2020a; Razon, 1982; Saraçoğlu, 2000; TDK, 2022).

Johnson (2017) okumayı, okuma esnasında alınan görsel bilgilerle zihindeki görsel olmayan bilgilerin birleştirilmesi ve anlamlandırılması, düşünceler arası bağlantı kurulması amacıyla yapılan bir eylem olarak tanımlamaktadır. Okumanın anlamı bulmak için yapıldığını belirtmektedir. Karatay (2009), okumanın yazı, resim, grafik gibi görselleri algılama, ön bilgilerle ilişkilendirerek hatırlama, anlamlandırma ve yorumlama süreçlerinden geçerek gerçekleştiğini belirterek okumanın hem duyusal hem de bilişsel faaliyetleri içeren bir etkinlik olduğuna değinir.

Bu açıklamalar okumanın fiziksel ve zihinsel eylemlerin ortaklaşa çalıştığı karmaşık yapısına ve anlam kurma olmadan okumanın gerçekleşemeyeceğine dikkat çekmektedir.

2.1.1.3.1. Okumanın Önemi

Okumanın insan yaşamı için önemi büyüktür. Okul dönemiyle birlikte insanlar hayatının her alanına dair birçok bilgiyi kitap, gazete, dergi gibi yazılı kaynakları okuyarak edinmeye çalışır. Teknolojik gelişmeler bilgiye ulaşma yollarını çeşitlendirse de hala en

etkili bilgi edinme yolunun okuma olduğu belirtilmektedir. Bunların dışında iş hayatındaki yazışmalar da okuma becerisini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla bireyin genel okuryazarlık becerisinden öte okuduğunu doğru ve tam olarak algılayabilmesi önemlidir. Okuma, bir yazıyı anlamanın yanı sıra sorgulama, değerlendirme, inceleme, bireysel gelişim ve engin dünya görüşüne sahip olma gibi birçok becerinin oluşmasını ve gelişmesini de beraberinde getirir (Güneş, 2011; Karatay, 2018; Özcan ve Karakaya, 2020).

Okuma; iletişim kurma, problem çözme, bilgiye ulaşma ve bilgiyi etkin kullanma becerilerinin gelişiminde rol oynamaktadır. Okuma becerisi bireyin yaşadığı dönemin gerekliliklerini yerine getirmesine yardımcı olur (Dündar ve Akyol, 2014; Kayır, 2022).

Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde okuma öğrenme alanına ait amaçlar "öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık haline getirebilmeleri" şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2006). Bu amaçlara bakıldığında öğretim programında doğru ve akıcı okuma, okunanları kavrama ve yorumlama ve okuma alışkanlığı geliştirme hedeflerine odaklanıldığı görülmektedir. Bütün bunların bireyin erken yaşlarda hayata hazır olmasını sağlamasına yönelik olduğu söylenebilir.

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini belirlemek için sadece ekonomik durumunu göz önünde bulundurmak yeterli olmamaktadır. Nitekim ekonomik durumunun yanı sıra o toplumun eğitim, sağlık, nüfus, teknoloji alanlarındaki gelişmişliğine de bakmak gerekir. Okuryazarlık oranı yüksek bir toplumda bu alanlardaki ilerlemenin de kaçınılmaz olduğu düşünülürse gelişmiş toplumların okumaya büyük önem verdiği söylenebilir. Bununla ilgili olarak Coşkun (2002), değişen hayat şartlarıyla toplumların gelişmesinde sözlü iletişimden ziyade yazılı iletişim araçlarının kullanımının arttığını belirtmektedir. Gelişmiş ülkelerde şehirleşme oranının artmasıyla beraber iletişimin büyük bir kısmı okuma vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Bu durum modern dünya düzeninde okuma becerisinin değerini ortaya koyarak eğitim sistemleri içerisinde okumaya özel bir önem atfedilmesini gerekli kılmıştır. Okuma, sosyal hayata uyum sağlamak için mühim konulardan biri olmuştur. Gelişmiş toplumlara ve hayata yön veren insanlara bakıldığında hepsinin ortak özelliğinin okuyan bireyler olduğu göze çarpmaktadır.

Bütün bunlar ışığında Özkan ve Başkan (2020) okumanın önemini şu şekilde sıralamaktadır:

Okuma;

- bireyin çağa uyumunu sağlar.
- bireyi kelime hazinesini zenginleştirir.
- bireyin kendinin farkına varmasını sağlar.
- dil gelişimine yardımcı olur, diğer dil becerilerinin gelişimini destekler.
- bireyin hem bireysel hem de toplumsal alanda gelişimine öncü olur.
- nesilden nesile aktarılan yazılı ürünlerin gündemde olmasını sağlar.
- bir toplumdaki kültürel hareketin başlangıcıdır.
- karakter ve ahlaki değerlerin oluşmasının ilk basamaklarındandır.
- öğrenmeyi öğrenmedir.

Okuma; dil gelişimine, zihinsel, sosyal ve kültürel gelişime katkı sağlayan bir beceridir. Bu alanların sağlıklı bir şekilde desteklenebilmesi için okumaya etki eden faktörlerin incelenmesi faydalı olacaktır.

2.1.1.3.2. Okumayı Etkileyen Faktörler

Kültür, yaşam, kendini gerçekleştirme, bilgiye ulaşma gibi noktalarda asıl becerilerden biri okumadır. Okuma becerisinin gelişimi için okumanın temel yönleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik unsurlardır. Okumanın gerçekleşmesi için okuyucunun fiziksel ve zihinsel olarak hazır olması gerekir. Göz, göz kasları, ses yolu organları ve bunların okuma sırasındaki hareketleri fiziksel unsurları oluştururken; görülen şekillerin önceki verilerle ilişkisinin kurularak anlamlandırılması okumanın zihinsel boyutunu oluşturmaktadır (Ürün Karahan, 2018; Kardaş, 2020). Okumanın gerçekleşmesi için bireyin okuma yapılacak materyaldeki verileri görmesi ve bu verileri zihinsel süreçlerden geçirerek işlemesi gerekir. Bunun yanı sıra gözün okuma yapılacak alanla arasındaki açı, netlik, mesafe gibi unsurları ele alan fizyolojik özellikler de okumayı etkilemektedir. Akıcı ve doğru okumayı, dolayısıyla anlamayı etkileyen bu fiziksel ve fizyolojik etkenler okuma eyleminde göz önünde bulundurulmalıdır (Arı, 2022).

Karatay (2018, ss. 28-29), okumayı engelleyen faktörleri fiziksel ve bilişsel olarak sınıflandırmış ve şu şekilde açıklamıştır:

Fiziksel Engeller: 1) Bireyin göz kaslarının yeterince gelişmemesi, 2) Görme bozukluğunun olması, 3) Şaşılık, gizli şaşılık, 4) Oturma şekli, 5) Okunan materyalin baskı niteliği, 6) Okuma ortamının elverişsizliği (soğuk-sıcak, aydınlatma, gürültü vb.)

Bilişsel Engeller: 1) Odaklanamama, 2) Pasif okuma ve okunan metinle ilgili ön bilgileri kullanamama, 3) Sözcük dağarcığının yetersizliği, 4) Dikkatsizlik yahut dalgınlık, 5) Metindeki bilgi ve fikirleri organize edememe, 6) Okuma sırasında dikkati dağıtacak bir şeyler yemek ya da içmek, 7) Duygusal sorunlar, 8) Gerginlik/kendini baskı altında hissetme, 9) Kişilikten kaynaklanan engeller, 10) Okurken uykunun gelmesi.

Razon (1982), okuma becerisi için bireyin sağlık durumunun, nörolojik ve fizyolojik yapısının, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişiminin ve çevresel koşulların uygun olması gerekliliğine dikkat çekerek okuma öğrenimini etkileyen faktörleri şöyle sıralamaktadır: 1) Görme, 2) İşitme, 3) Zekâ, 4) Dil gelişimi, 5) Nörolojik olgunluk, 6) Genel hareket yeteneği, 7) Çevresel faktörler, 8) Cinsiyet.

Bir becerinin gelişimi için o beceri ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmesi, tekrar çalışmalarının yapılması önemli olmaktadır. Nitekim okuma becerisinin gelişmesi için de bireylere düzenli olarak okumalar yapması önerilir. Şahin ve Aktar (2020a) bu noktada okuma becerisinin gelişmesindeki en büyük engelin bireyin okuma alışkanlığı kazanmamış olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Okuma alışkanlığı ile birlikte bireyin okumaya yönelik olumlu duygu ve düşüncelere sahip olabileceği düşünülürse okuma tutumunun da okuma becerisini etkilemesi muhtemel görünmektedir. Nitekim Arıcı (2018) fiziksel ve zihinsel yönlerin yanı sıra okumanın bir de toplumsal boyutuna dikkat çekmektedir. Okumaya ilgi duyan bir toplumda yetişen çocuğun okumaya karşı pozitif tutum içerisinde olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca bu noktada çocuğun büyüdüğü aile ortamının ve yakın çevrenin de etkili bir faktör olduğunu belirtmektedir. Bu düşünceler doğrultusunda okuma becerisinin gelişiminin içinde bulunan toplumun sosyoekonomik durumuna paralel olduğu söylenebilir. Çünkü toplumda okumaya verilen önem cinsiyet, yaş, medeni durum, meslek, eğitim ve gelir düzeyi gibi sosyoekonomik faktörlere göre değişiklik gösterebilmektedir.

Baştuğ ve arkadaşları (2021), okumayı etkileyen faktörler içerisinde duyuşsal faktörleri ayrı bir başlık olarak ele almaktadırlar. Duyuşsal olarak hazır olmayan bireylerin okuma çalışmalarında beklenen performansı gösteremeyeceğini belirtmektedirler. Bu duyuşsal faktörleri de okuma tutumu, okuma ilgisi ve okuma motivasyonu ögeleri üzerinden

incelemektedirler. Okuma tutumu; bireyin okumaya karşı geliştirdiği olumlu ya da olumsuz duyguları kapsamaktadır. Okuma tutumu bireyin okuma becerisini geliştirmesini sağlar. Akıcı okuma yapabilen bir kişi okumaya karşı olumsuz tutum içerisinde olursa okuma eyleminden uzaklaşabilir (McKenna et al, 1995). Okuma alışkanlığının oluşmasında okumaya karşı olumlu tutum içerisinde olmak önemlidir (Özdemir ve Şerbetçi, 2018). Okuma ilgisi bireyi okuma eylemine yönlendiren zihinsel hareketliliği içeren bir kuvvettir. Bu yönlendirici güç bireyin okumayı sevmesini, okuma alışkanlığı kazanmasını, dil becerilerini geliştirmesini, bilişsel ve sosyal alanda ilerlemesini sağlamaktadır (Güneş, 2017). Guthrie ve Wigfield (2000), okuma motivasyonunu "okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar" şeklinde açıklamaktadır (Akt. Bıyık ve Erdoğan, 2019). Okuma motivasyonu; okuma davranışını genellikle olumlu yönde etkileyen çok boyutlu hedefler dizisidir. Motivasyon; yaş, cinsiyet, okuma deneyimi ve okuma materyaline göre farklılık gösterse de öğrenme faaliyetleri ve motivasyon arasındaki bağlantı kuvvetlidir. Okuma alanında da aynı durum söz konusudur (Pecjak & Kosir, 2008). Nitekim okuma aynı zamanda bilişsel bir faaliyettir. Bu sebeple motivasyon faktörü önemlidir. Belli bir duruma karşı olumlu tutum içerisinde olunduğunda ilginin, motivasyonun ve beraberinde başarının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Nitekim böyle bir durumda da bireyin okumaya yönelik pozitif bir tutum içerisinde olması okumaya olan ilgisini arttıracak, okuma becerisini geliştirecek ve bu gelişim bireyin okuma motivasyonunu arttıracaktır. Tutumun olumsuz olduğu aksi durumda ise bireyin okuma eyleminden kaçınması ve okuma kaygısı yaşaması beklenecektir.

Bütün bu faktörler değerlendirildiğinde okumanın fiziksel, zihinsel, duyuşsal olmak üzere çok boyutlu bir eylem olduğu görülmektedir. Duyuşsal faktörler içerisinde yer alan tutum, öz yeterlik, kaygı, ilgi ve motivasyon okuma eylemini doğrudan etkilemektedir (Göksel, 2022).

2.1.1.4 Yazma

Yazı düşüncelerin gözle görünür olmasını sağlar. Yazma, bireyin duygularını, düşüncelerini, yaşantılarını, hayallerini, önerilerini ifade etme biçimlerinden biridir. Dilidüzgün (2020) dilin gelişimine büyük katkı sağlayan eylemlerden birinin yazma olduğunu belirtir. Çünkü yazma eylemi ile dil kullanımı pekiştirilir, dili kullanma becerisindeki eksiklikler ortaya çıkarılır, düşünce ve dil keşfedilir.

Yazma, kişinin duygu ve düşüncelerinin, deneyimlerinin zihinsel süreçlerden geçerek sembol, şekil ve çizimlerle yazıya aktarılmasıdır. Yazma becerisi bilginin, düşüncenin ve duygunun belli bir sıraya konularak, belli sınırlar içerisinde, kuralına uygun bir şekilde ifade edilebilmesini kapsamaktadır (Çamurcu, 2011; Güneş, 2020a; Karadağ, 2019). Bu açıklama yazma eylemi sırasında arka planda yoğun bir zihinsel eylemin gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Yazma aynı zamanda organize etme becerisi ile ilişkilidir. Çünkü zihinden geçenlerin belli bir düzen ve sıra içerisinde ifade edilmesini gerektirir. Bu çerçeveden yazma ile ilgili yapılan tanımlar şunlardır:

Yazma; birbiriyle bağlantılı cümlelerle, dilbilgisi kurallarına uygun olarak bilginin iletilmesini sağlayan, okuma, düşünme, kendini ifade etme becerilerini içine alan uzun ve zorlu bir süreçtir (Ungan, 2007). Yazma, insanların duygu ve düşüncelerini belirli işaretlerle karşı tarafa aktarmasıdır (Yılar, 2019). Yazma, fikirlerin ifade edilebilmesi için gerek duyulan sembol ve işaretlerin kurallı ve okunaklı bir şekilde üretilmesidir (Akyol, 2020). Bu tanımlarda Yılar, yazma eyleminde kullanılan harflerin, sembollerin rolüne; Akyol bu işaretlerin kurallı olarak verilmesine; Ungan dilbilgisi kurallarına dikkat çekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinden bakıldığında yazma, bireyin dinlediklerine, izlediklerine ve okuduklarına doğru bir anlam yükleyerek bunları belleğinde yapılandırması ve ifade etmesidir (Başaran ve Akyol, 2019). Yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen nitelikte bir başka tanımı da Dilidüzgün (2020) şu şekilde yapar: Yazma; harflerden, sözcüklerden cümleler oluşturmanın ötesinde zihinde oluşturulan düşüncenin okuyucunun anlayabileceği ve tam ifade edilmek istendiği gibi düzenlenerek iletilmesidir.

Yazma aynı zamanda bireyin duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve deneyimlerini kâğıda dökmesidir (Göçer, 2019). Günümüz teknolojik ilerlemeleri ve gelişmeleri düşünüldüğünde yazmanın sadece kâğıt üzerinde gerçekleşen bir eylem olmadığı, elektronik ortamların da yazma için uygun alanlar sağladığı düşünülmektedir.

Bu tanımlamalar neticesinde görülmektedir ki yazma fiziksel ve zihinsel alanların koordinasyonu ile gerçekleşen zor ve karmaşık bir eylemdir (M.N. Kardaş vd., 2021). Yazma eyleminin; zihinden geçenlerin harfler, işaretler ve semboller aracılığıyla aktarılmasını sağlayan, düşünme becerilerini içine alan geniş çaplı zihinsel bir faaliyet olduğu söylenebilir.

2.1.1.4.1. Yazmanın Önemi

Yazının icadı insanlık tarihinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu iletişim aracı sayesinde insanlar arası iletişim sözlü iletişimle sınırlı kalmamıştır. Anlatma ihtiyacının bir ürünü olan yazma sayesinde nesilden nesile hem bilgi hem de kültür aktarımı sağlanmıştır. Dolayısıyla geçmişten günümüze kadar yazılı anlatım gelişmişlik düzeyini gösteren önemli bir faktör olmuştur. Bir ülkenin yazılı iletişimi o ülkenin gelişmişlik düzeyi ile doğru orantılıdır (Coşkun, 2014). Zihinde oluşturulan düşüncelerin parmaklara doğru aktarımını içeren yazma eyleminde bütün beceriler harekete geçer. Yazma, bireyin dil, bilişsel ve sosyal gelişimini doğrudan etkiler. Bu sebeple gelişmiş ülkelerde yazma becerisinin gelişimine ayrıca önem verilmektedir. İletişimden toplumla bütünleşmeye kadar birçok alandaki katkısından ötürü erken yaşlarda yazma becerisinin kazandırılmasına dikkat çekilmektedir (Güneş, 2020b).

Bilgi edinmenin ve bilgiyi akılda tutmanın en etkili yollarından birinin yazma olduğunu belirten Ungan (2007), bilginin kültüre dönüşmesinde de yine yazmanın etkisinden bahsetmektedir. Bunun yanı sıra dil gelişimi ve özgüven konusunda da yazma eyleminin pozitif etkilerine değinmektedir. Yazının temelinde yaratıcılık esastır. Demokratik toplumlar özgür bir şekilde karar verebilen yaratıcı bireylerden oluşur. Dolayısıyla medeni toplumlarda yazılı anlatımın geliştiği söylenebilir. Yazı aynı zamanda kaydetmeyi böylece kalıcı olmayı da sağlar.

Yazma; akademik, sosyal ve mesleki anlamda gerekliliği en çok hissedilen dil becerilerinden biridir. Günümüzde iletişim kurmanın ve kendini ifade etmenin tercih edilen yollarından biri de yazmadır. Yazılı anlatımı zayıf olan bireylerin öncelikle eğitim ve iş alanında olmak üzere hayatın farklı alanlarında farklı sorunlarla karşılaşması muhtemel olacaktır. Dolayısıyla yazma becerisi hem okul hem de hayat başarısı için gereklidir. Bu sebeple okul dönemi ile başlamak üzere etkili yazı yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir öğretim programı oluşturmak önemlidir. Bireyler ana dilini çok iyi öğrenip kendini tam olarak ifade edebilmelidir (Akyol ve Yıldız, 2018; Kavcar, 1983). Bu bakımdan yazma, aynı zamanda kişisel gelişimi destekleyen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireyleri diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri düşüncelerini hem yazılı hem de sözlü bir şekilde aktarabilmesidir. Bu sebeple insanlar için günlük hayatta yazma ve konuşma becerisi önemli bir yer tutmaktadır (M.N. Kardaş vd., 2021). Düşünceden bağımsız

bir yazma düşünülemez. Çünkü düşünceler harflere dökülerek yazılı metinler oluşturulur ve okuyuculara ulaşır. İlkokul dönemi ile başlayan yazma becerisi kişinin hayal gücü, yaşadığı alan, kabiliyeti ve organize etme becerisi ile ilişkilidir (Akar, 2011). Bu bakımdan yazma eyleminin zihinsel yönünün de olduğu aşikardır. Nitekim Tok ve Ünlü (2014) yazmayı, düşüncelerin ortaya çıkmasını, sıralanmasını, sınıflandırılmasını ve kalıcı olmasını sağlayan çok boyutlu bir beceri olarak açıklamışlardır. Akyol (2021) yazma becerisinin gelişimi ile birlikte çocuğun bilgi transferi, fikirlerin organize edilmesi gibi becerileri daha etkili bir şekilde yapabildiğini, bu sayede daha üst seviyede yazılar yazabildiğini belirtmektedir. Bu ifade de yine göstermektedir ki yazma becerisi aktarılmak istenen düşüncelerin belli düzenlemelerden geçerek ortaya konmasını gerektirdiği için zihinsel gelişimi desteklemektedir.

Yazmanın zihinsel boyutu değerlendirildiğinde yapılandırmacı yaklaşımın benimsediği ilkelere uygunluğu da göze çarpmaktadır. Güneş (2021), yazma eyleminde kullanılan bilişsel becerilerin bireyin zihninde düzenleme yapabilmesini sağladığını belirtmektedir. Çünkü yazma eylemi sırasında zihinde yapılandırılan bilgileri inceleme, değerlendirme, sorgulama, ilişkilendirme ve kontrol etme gibi birçok işlem gerçekleşmektedir. Bu işlemler bireyin zihinsel yapısını düzenlemesine bununla beraber zihinsel gelişimine de katkı sunmaktadır. Bu bakımdan yapılandırmacı yaklaşımda okuma kadar yazmanın da önemli rol oynadığını belirtmektedir.

Yazma alanına gereken önemin verilebilmesi için yazmaya etki eden faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Aşağıda bu faktörler incelenecektir.

2.1.1.4.2. Yazmayı Etkileyen Faktörler

Duygu, düşünce, istek ve hayalleri ifade etme gereksiniminin bir sonucu olarak ortaya çıkan yazma eylemi insanlara yaşamları boyunca gerekli olan bir beceridir. Yazma öğretimi diğer dil becerilerine göre daha planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Ancak diğer dil becerileri gibi fiziksel, zihinsel ve duyuşsal olmak üzere aynı süreçlerden geçmektedir (Tunagür ve Kardaş, 2021).

Kaynaklarda yazmayı etkileyen unsurlar; oturma pozisyonu, motor becerilerin gelişimi, yönler, el tercihi, boşluklar, harflerin şekilleri, yazımında güçlük çekilen harfler, kalem tutma, kâğıt/defter pozisyonu, yazma hızı ve çizgi takibi olarak belirtilmiştir (Akyol, 2020;

Karadağ, 2019; Yılar, 2019). Bu etkiler incelendiğinde yazmanın fiziksel ve zihinsel unsurlarına odaklanıldığı görülmektedir.

Yazma önce zihinsel olarak başlar. Çünkü yazının hangi konuda, ne amaçla, hangi yöntemle yazılacağı belirlenir. Sonrasında bu veriler sıralama, sınıflama, sorgulama, analiz, sentez gibi bilişsel aşamalardan geçerek bir tasarım oluşturulur. Bu süreçler için bireyin zihinsel ve düşünsel alanlarının gelişimi önemlidir (Göçer, 2021; Güneş, 2019; Mutlu, 2020; Tunagür ve Kardaş, 2021).

Yazma eyleminin gerçekleşmesi zihinsel gelişimden sonra motor kasların gelişimi ile mümkündür. Bu da yazmanın fiziksel unsurlarını içerir. Yazmanın fiziksel yönü zihinde oluşturulan tasarımın yazıya dönüştürülmesi kısmında ortaya çıkar. Yazmanın fiziksel unsurları içerisinde göz, el, parmak etkin görev alır. El, kol ve parmak kasları gelişmemiş bir kişinin yazma eylemini gerçekleştirmesi beklenemez. Bunun dışında bireyin bedensel olarak yazmaya hazır olması, yazma pozisyonu ve ortamı da yazmanın fiziksel unsurları içinde sayılabilir. Bireyin el, kol, kas gelişimi beyinden bağımsız düşünülemez. Beyin bütün bu unsurların komuta merkezidir. Dolayısıyla yazma eğitimi için sağlıklı bir fiziksel ve zihinsel gelişim ön koşuldur (Güneş, 2019; Mutlu, 2020; Tunagür ve Kardaş, 2021).

Akyol (2020), yazıdaki en önemli iki unsuru hız ve okunaklılık olarak belirtmektedir. Çocukların yazı esnasında düşüncelerini organize edebilmesi ve bu düşüncelerini kâğıt üzerinde kuralına uygun bir şekilde ifade edebilmesi için harflerin basit ve hızlı bir şekilde oluşturulabilmesi önemlidir. Harfleri kolayca yazamayan çocuk zamanla yazma eyleminden de kaçınma davranışı gösterebilmektedir. Hız bakımından değerlendirildiğinde ise yavaş yazan çocuk yazma sırasında ifade etmek istediği düşüncelerini unutmaktadır. Bu açıklamalar yazı öğretiminin başlangıcında öğretmenlerin tutumunun da önemli olduğunu düşündürmektedir.

Yazma, öğretmenlerin öğrencilerini tanımasını, düşüncelerini anlamasını ve öğrenmelerini takip etmesini sağlarken öğrencilerin de düşüncelerini derinlemesine inceleme ve değerlendirme yapmasına imkân tanır (Öztürk, 2018). Bu bakımdan harflerin yazılış biçiminin ve öğrencinin yazma hızının da yazmayı etkileyen fiziki unsurlar içerisinde değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Yazma sürecini etkileyen önemli unsurlardan biri de psikolojik etkenlerdir. Yıldız (2019), bu unsurları bilgi birikimi, çalışma belleği, güdü, kaygı ve tutum olarak ortaya

koyarken bunların yazmayı bütünsel olarak etkilediğini belirtmektedir. Bunu da şu şekilde açıklamaktadır: Yazacağı konu ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmayan bir kişi yazma kaygısı duyar. Bu da bireyin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olur. Çalışma belleğini etkili kullanamayan bir birey nitelikli yazılar ortaya koyamaz. Bu da bireyde yazma eyleminden kaçınma davranışına, bununla beraber kaygılanmaya ve güdülenme sürecinde zorluğa sebep olabilir. Yazma ile ilgili yapılan tanımlamalar yazının zihinsel ve fiziksel etkenlerle ortaya çıktığına değinse de bireyin duygusal durumunun yazılı anlatımını etkilememesi mümkün değildir. Nitekim nitelikli bir yazının ortaya çıkması için sağlıklı zihinsel ve fiziksel koşulların uygunluğunun yanı sıra bireyin yazma için gerekli motivasyona, isteğe sahip olması ve harekete geçebilmesi, yazmaktan korkmaması, kaçmaması, yazma ilgisinin yüksek olması da önemli olmaktadır.

2.1.2 Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Toplumsal yapıdaki inanç, değer ve tekniklerin değişmesi eğitim sistemindeki değişimi de zorunlu kılmıştır. 21. yy becerileri gereği eğitim programlarında; soyut, eleştirel, yaratıcı ve bağımsız düşünme, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması ya da bilgiyi kendisinin üretmesi, kendisine değer vermesi, güvenmesi, farklılıklara saygı duyması noktalarına dikkat çekilmiştir (Özden, 2021). Bu anlayışa göre bilgiyi sadece zihnine yerleştiren pasif bireyler değil bu bilgilerden yeni bilgiler üretme becerisine sahip bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu niteliklerin gelişimi için düşünme becerileri önemlidir. Bilgiden çok düşünmenin değeri üzerinde durulması araştırmacıları dil becerileri konusunda çalışmaya yöneltmiştir. Dil becerileri bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimi ile yakından ilişkilidir. Dil, öğrenmenin önemli bir anahtarıdır (Karadüz, 2010b). Her dil becerisi düşüncenin bir ürünüdür. Zihindeki düşüncelerle ilişkilendirilmeden dinleme ve okuma etkinliği, bu düşünceler yeni düşüncelerle harmanlanmadan konuşma ve yazma etkinlikleri tam anlamıyla gerçekleştirilemeyecektir.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan dört temel dil alanı birbirine kenetlenmiş halkalar gibidir. Dil becerileri anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) boyutlarıyla birbirinin karşıtı gibi görünen ancak birbirini tamamlayan becerilerdir (Arıcı ve Taşkın, 2019). İletişimin amacına ve anlamına uygun olarak gerçekleştirilebilmesi anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine bağlıdır (Göçer, 2021). Türkçe Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi üzerinden yapılandırılmıştır. Bu beceriler hem kendi başına hem de diğer dil

becerileriyle birlikte incelenerek, ilişkilendirilerek bir bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bütünlüğün amacı ise öğrencinin dili etkili bir şekilde öğrenmesini ve kullanmasını sağlamak, bilgileri yapılandırma işleminde öğrencilere yardımcı olmaktır (Sağır ve Demir Atalay, 2016). İletişimin devamlılığını ve niteliğini korumak için dil becerileri arasındaki ilişkinin farkına varmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan her dil becerisinin birbiriyle ilişkisi başlıklar halinde incelenecektir.

2.1.2.1 Dinleme ve Konuşma İlişkisi

İletişimin ana noktaları dinleme ve konuşmadır. Karşılıklı bir eylem olan konuşmada mutlaka en az bir dinleyici olması gerekir. Diğer bir ifadeyle konuşma için mesajı gönderen ve alan kişilere ihtiyaç vardır. Dinlemede konuşan kişi ile bağ kurulur ve bu bağ konuşmacının enerjisini, canlılığını etkiler. Dinleyicinin tavrı ve tepkisi konuşmacının hata yapması, konuşmanın amacından sapması gibi durumlara sebebiyet verebilir. Konuşmacı ve dinleyici arasındaki duygu, hareket ve dil bakımından uyum yakalandığında sağlıklı bir iletişim gerçekleşebilir. İyi bir iletişim etkili konuşma ve dinleme ile mümkündür. Çünkü her ikisi de anlama ve anlaşmanın önemli unsurlarındandır. Günlük hayatta özellikle meslek hayatında dinleme ve konuşma becerileri gelişmiş kişilerin diğerlerine göre daha önde olduğu görülmektedir. İyi bir konuşmacı olabilmek öncelikle iyi bir dinleyici olmayı gerektirir. Konuşma ve dinleme sözlü iletişim sürecinde birbirini tamamlayan ve iletişimin başarılı olmasını sağlayan iki önemli elemandır (Emiroğlu ve Pınar, 2013; Emiroğlu, 2021; İşcan, 2015; Kurudayıoğlu, 2003).

Çevresindeki konuşmaları dinleyen çocuk sonrasında bu sesleri taklit ederek konuşmaya başlar. Konuşma, dinlenenlerin taklit edilmesi ile öğrenilir. Bu bağlamda konuşma ve dinleme birbirinden bağımsız düşünülemez. İnsanlar etrafındaki kişileri dinleyerek yeni düşüncelere sahip olurlar ve bunları konuşma becerisini kullanarak ifade ederler (Güneş, 2020b; Temizyürek vd., 2017).

Etkili okuma ve yazma aynı zamanda etkili konuşma ve dinleme becerisi ile mümkündür. Dinleme etkinliğini etkili bir şekilde gerçekleştiren birey dinlediklerini anlatırken konuşmacının söylediklerini hatırlar ve davranışlarını taklit eder (Beyreli vd., 2017). Bu noktada dinleme esnasında konuşmacının tavrının ve hareketlerinin bireyin dinlediğini anlama becerisini etkilediği söylenebilir. Gündüz (2009) etkili ve doğru bir konuşma yapmanın iyi konuşma yapanları dinleme ile gelişebileceğini ifade etmektedir.

İnsanlar ilk olarak dinleme becerisini edinmekte ve konuşma becerisini bu becerinin üzerine kurmaktadır. Nitekim konuşmanın gerçekleşmesi için işitmek ve duyulan sesleri tekrar etmek gerekir. Nitelikli bir konuşma yapabilmek için ise işitilenleri önceki verilerle ilişkilendirmek ve anlamlandırmak, bu konuda yetkin kişileri dinleyerek örnek almak faydalı olmaktadır.

2.1.2.2 Dinleme ve Okuma İlişkisi

Okuma ve dinleme anlama becerileri içerisinde yer alır. Birey okul öncesi dönemde dinleme yoluyla anlama faaliyetini gerçekleştirirken okumanın öğrenilmesi ile birlikte anlama, genellikle okuma ile sağlanmaya çalışılmıştır. Dinleme eyleminde okumada olduğu gibi anlama, kavrama, analiz, sentez, yorumlama ve değerlendirme süreçleri yer alır. Okuma ve dinleme bireyin çevresinde olup bitenleri algılayıp anlamlandırmasını sağlar. Bu anlamlandırma becerisi sayesinde bireyin başarısı artar. Bireyin dinleme becerisinde yaşadığı bir sorun okuma becerisinin gelişmesinde de bir engel olarak kendini göstermektedir. Dolayısıyla dinlediğini anlamada yaşanan bir problem varsa bu okuduğunu anlama becerisine de yansır. Okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama arasında doğrusal bir ilişki vardır. Dinleme ve okuma üst seviyede bir anlama becerisidir (Arıcı ve Taşkın, 2019; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Şahin ve Aktar, 2020b).

İnsanların sahip olduğu kelime dağarcığının birçok faydası vardır. Zengin kelime bilgisine sahip insanların anlatma becerileri kuvvetlidir ve kendilerini rahat bir şekilde ifade ederler. Bunun yanı sıra bireyin anlama becerisi de sahip olduğu kelime dağarcığıyla yakından ilgilidir. Dolayısıyla kelime bilgisi dinlediğini ve okuduğunu anlama için gerekli bir unsurdur. İnsanlar dinleme ve okuma yaparak kelime dağarcıklarını geliştirirler. Dinledikleri ile ilgili hızlı, kolay ve anlamlı çıkarımlarda bulunurlar. Bu sebeple okumanın diğer dil becerilerine etkisi tartışılmazdır (Emiroğlu ve Pınar, 2013; Er, 2018). Okumayı öğrenmeden önce öğrenciler sesli kitaplar, ailesinin okuduğu masallar, hikayeler, dinledikleri şarkılar, izledikleri filmler sayesinde zengin bir sözcük hazinesine sahip olabilirler. Sahip olunan bu zenginlik okumanın öğrenilmesi aşamasında kelimelerin hızlı tanınmasını, anlamlandırılmasını ve günlük hayatla kolayca ilişkilendirilmesini sağlar. Bu sebeple dinleme çalışmalarının okuma sürecine olumlu etkisinden bahsedilebilir.

Okuduğunu ve dinlediğini anlama süreçlerine bakıldığında her ikisinin de kelimeyi tanıma, belleğe yerleştirme, dikkat etme, ilişkilendirme, kelime bilgisi gibi anlamayı

sağlayan yönleri olduğu görülmektedir. Bu bilişsel ortaklık düşünüldüğünde okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama arasında benzer tarafların varlığından söz edilebilir (Yıldız, 2021). Durrel (1969), okumanın basılı kelime ve cümlelerin konuşmaya çevrilmesi işlemi olduğu için okulun ilk yıllarında okuduğunu anlama becerisinin dinlediğini anlama becerisinin bir göstergesi olarak kullanılabildiğini belirtmektedir. Nitekim Kargın ve arkadaşları (2017), okul öncesi dönemde dinlediğini anlamada zorluk yaşayan öğrencilerin birinci sınıfta okuduğunu anlamada da zorluk yaşayabileceğini belirtmektedir. Bu görüşü destekleyen bir diğer araştırmacı Bulut (2013) okuduğunu anlamada başarılı olabilmenin ön koşulunu dinlediğini anlamaktan geçtiğini söylemektedir. Bu araştırma sonuçları okuma becerisinin gelişimi için planlamalarda dinleme etkinliklerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.1.2.3 Dinleme ve Yazma İlişkisi

Bireyin kendini başarılı bir şekilde ifade etmesinin temelinde zengin bir sözcük dağarcığına sahip olması vardır. Dinleme yeni kelimelerin öğrenimi için önemli bir yoldur. Sözcük dağarcığımızdaki kelimelerin çoğu başka insanları dinleme vasıtasıyla edinilmiştir. Bu kelimeler kendimizi ifade etmenin önemli araçlarıdır. Bu bakımdan dinleme yoluyla öğrenilen yeni kelimeler yazma becerisinin de gelişmesine olanak sağlar. Yazma becerisinin gelişimi anlama becerileriyle, anlama becerileri de önemli ölçüde dinleme ile gelişmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013; Johnson, 2017).

Yazma becerisi diğer dil becerilerinin bir yansımasıdır. Bu sebeple etkili dinleme, konuşma ve okuma, doğru ve güzel yazma becerisini beraberinde getirebilmektedir. Söz varlığının zenginliği yazılı anlatımın en önemli öğelerinden biridir. Kelime dağarcığını zenginleştirmek ise okuma ve dinleme ile mümkündür. Günlük hayatta en çok kullanılan konuşma becerisi ise bireyin zihninden geçenleri organize edip sözlü olarak sunabilmesidir. Birey sözlü anlatımında ne kadar başarılıysa yazılı ifadesinin de o derece güçlü olabildiği belirtilmektedir (M.N. Kardaş vd., 2021). Bireyin kaleminin güçlü olması yazısında kullandığı sözcüklerin seçimi ile yakından ilgilidir. Kelimeler ne kadar farklı, çarpıcı ve yerinde kullanılırsa anlatılmak istenen düşünce de o kadar etkili olmaktadır. Bireyin bu kelimelere hâkim olabilmesi için daha önce bu kelimelerle karşılaşmış olması gerekir. Nitekim bu karşılaşma dinleme ve okuma etkinlikleri ile gerçekleşmektedir.

2.1.2.4 Konuşma ve Okuma İlişkisi

Normal koşullarda konuşma becerisi kendiliğinden okuma becerisi ise bir eğitimle kazanılmaktadır. Ancak bu iki beceri arasında bir ilişki olduğu insanlar tarafından kabul edilen bir gerçekliktir. Dile hâkim olabilmenin bir yolu da okumadır. İnsanlar dili ustalıkla kullanabilen yazarların kitaplarını okuyarak dili kullanım şekillerine dikkat ederler. Bu şekilde hem dil becerilerini arttırır hem de konuşma yeteneğini nasıl geliştirebileceğine dair örnekler oluştururlar. Kuralına uygun ve karşısındakileri etkileyebilecek konuşmalar yapabilirler. Konuşmasının rahat ve açık olmasını sağlarlar. Bu bakımdan okuma çalışmaları doğru ve düzgün bir konuşmanın temelini oluşturabilmektedir (İşcan, 2015).

Kişinin konuşmasının zenginliği kullandığı sözcüklerle, söz varlığının genişliği ile değerlendirilebilir. Sözcük dağarcığının gelişiminde de okumanın etkisini göz ardı etmek mümkün değildir. Aynı zamanda konuşmanın doğru bir telaffuzla yapılması da o konuşmanın etkili olmasında önemli bir yere sahiptir (Gündüz, 2009). Dolayısıyla kişinin düzgün ve güzel konuşabilme yeteneği ile okuma becerisi arasında doğrudan bir ilişki bulunur (Arıcı ve Taşkın, 2019).

Temizyürek ve arkadaşları (2017) okuma ve konuşma arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtirken bu ilişkiyi farklı bir açıdan kurmuşlardır. Onlara göre topluluk içindeki bir konuşmada herkesin aklına takılan bir sorunun cevabı genellikle çok okuyan kişilerden gelmektedir. Çünkü okuyan insan ya sorunun cevabını ya da o cevaba nasıl ulaşması gerektiğini bilir. Bunun yanı sıra cevabını herkes tarafından anlaşılacak, açık bir şekilde ifade eder. Nitekim bu açıklamalar "Çok okuyan çok bilir." düşüncesini desteklerken buna "Çok okuyan iyi ifade eder." düşüncesini eklemektedir.

Konuşma ve okuma alanlarında yaşanan sorunların çözümünde de yine bu iki öğrenme alanının ilişkisi göze çarpmaktadır. Nitekim Arıcı ve Taşkın (2019) konuşma bozukluklarının tedavisinde okuma yönteminin kullanılabildiğini belirtmektedir. Hızlı konuşan, yanlış vurgu ve tonlama yapan kişiler için okuma metinleri üzerinde sesli okuma çalışmaları yapmak konuşmanın olumlu yönde gelişmesini sağlayabilmektedir.

2.1.2.5 Konuşma ve Yazma İlişkisi

Yazma ve konuşma anlatma becerileri içerisinde yer alır. Aralarındaki ayrım yazmanın kalıcılığı ile başlar. İnsanlık tarihinde konuşma becerisi yazma becerisinden çok daha önce

gelişmiş olsa da bilgi ve kültürel anlamda gelecek nesillere aktarımlar yazının icadı ile birlikte yapılabilmiştir. Bu durum anlatma becerileri içinde en az konuşma kadar yazma becerisine de önem verilmesini gerekli kılmıştır (Arıcı ve Taşkın, 2019).

Konuşma kendiliğinden öğrenilirken yazma eğitim sonucunda edinilen bir beceridir. Konuşma dilin kendisi iken yazma konuşmanın yansımasıdır (İşcan, 2015). Bu bakımdan yazma alanındaki etkileyicilik, ustalık, dili kullanım becerisi, bireyin doğru, güzel ve güçlü bir konuşma yapmasında belirleyici faktörlerdendir. Temizyürek ve arkadaşları (2017), bu noktada insanların bebeklikte ağlayarak, konuşmayı öğrenmesiyle birlikte konuşarak, okul döneminde yazarak anlatma ihtiyacını giderebildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla konuşma ile mantıklı düşünme ve doğru anlatma becerileri kazanılmakta bu beceriler de yazmanın gelişmesini sağlamaktadır.

Karadağ ve Maden (2019) konuşma ve yazma arasındaki ilişkiye topluluk önünde konuşma durumu üzerinden bakmıştır. Nitekim topluluk önünde gerçekleşen bir konuşmanın genellikle bir metne bağlı olduğunu dolayısıyla böyle bir konuşmanın temelinde yazılı metnin olduğunu belirtmektedirler. Konuşmacı her an metni sıkı sıkıya takip etmek zorunda olmasa da konuşmasını önceden oluşturulmuş yazı etrafında şekillendirir. Dolayısıyla etkili bir konuşma için önceden hazırlanmış etkileyici bir yazılı metin bireye yardımcı olacaktır.

2.1.2.6 Okuma ve Yazma İlişkisi

Yazılı iletişim okuma becerisini de gerekli kılar. Çünkü yazılı metnin üzerine düşünüp yorum yapılabilmesi için o yazının önce okunabilir nitelikte olması gerekir (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Okuma becerisi yazma becerisini de içine alır. Okuma bilmeyen bir kişinin yazmayı bilmesi beklenemez. Bu sebeple okuma ve yazma birbirini takip eden bir süreç içerisinde verilir (Coşkun, 2014).

Butler ve Turbill (1984) okuma ve yazma süreçlerini karşılaştırmış (bk. Tablo 2.1) ve her iki becerinin de anlam kurma üzerine inşa edildiğine dikkat çekmiştir.

Tablo 2.1. Okuma ve Yazma Süreçlerinin Karşılaştırılması

Aşama	Okuyucunun Yaptıkları	Yazarın Yaptıkları
1	Hazırlık Okuyucu aşağıdaki kavramlarla ilgili bilgileri kullanır: • Konu • Okuma • Edebiyat • Dil sistemleri Okuyucunun beklentilerini şekillendiren hususlar: • Ön bilgiler • Metin tasarımı • Okuma amacı • Okuyucunun hedef kitlesi • Okuyucunun tahminde bulunması	Yazım Öncesi Hazırlık Yazar aşağıdaki kavramlarla ilgili bilgileri kullanır: • Konu • Okuma • Edebiyat • Dil sistemleri Yazarın beklentilerini şekillendiren hususlar: • Ön bilgiler • Metin tasarımı • Yazma amacı • Yazının hedef kitlesi • Yazarın düşüncelerini organize etmesi
2	Okuma Okuyucular • Kelime tanıma stratejileri kullanır. • Anlam kurma stratejileri kullanır. • Okumayı izler. • Anlam kurar.	Taslak Oluşturma Yazarlar • Yazma stratejileri kullanır. • Anlam kurma stratejileri kullanır. • Yazmayı izler. • Anlam kurar.
3	Okunana Cevap Verme Okuyucular • Metne karşılık verme • Anlamı çözme • Yanlış anlaşılmaları açığa kavuşturma • Fikirleri geliştirme	Gözden Geçirme ve Yeniden Yazma Yazarlar • Metne karşılık verme • Anlamı çözme • Yanlış anlaşılmaları açığa kavuşturma • Fikirleri geliştirme
4	Yorumlama Okuyucular • Kelimelerin ve edebi dilin etkilerini gözden geçirme • Yapısal unsurları yorumlama • Metinleri karşılaştırma	Redaksiyon Yazarlar • Dil bilgisi ve yazım yanlışlarını düzeltme • Paragraf ve cümle yapılarını gözden geçirme
5	Geliştirip Genişletme Okuyucular • Yorumlarını metnin ötesine taşıyarak genişletme • Projelerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşma • Okuma süreciyle ilgili düşüncelerini yansıtma • Okudukları ile hayat ve edebiyat arasında ilişki kurma • Edebi parçalara değer verme • Başarıyı hissetme • Tekrar okumak isteme	Yayımlama ve Paylaşım Yazarlar • Yorumlarını bitirerek son nüshasını yazma • Yorumlarını özgün hedef kitleleriyle paylaşma • Yazma süreciyle ilgili düşüncelerini yansıtma • Kompozisyona değer verme • Başarıyı hissetme • Tekrar yazmak isteme

Kaynak: Butler ve Turbil, 1984; akt. Akyol, 2021.

Tablo üzerinden okuma ve yazma süreci incelendiğinde her iki becerinin de gelişiminin de benzer aşamalardan geçtiği görülmektedir. Bu bakımdan okuma becerisini gerçekleştirebilen bir bireyin yazma becerisi için gerekli ön hazırlığa sahip olduğu söylenebilir.

İnsanlar okuma yoluyla birçok bilgi edinirler. Bu bilgilerin daha önce edindiği bilgilerle bağlantısını kurarak, değerlendirmesini yaparak farklı bakış açılarına sahip olurlar. Belli düzeyde bilgi birikimine sahip olan bireyler bunu diğer insanlarla paylaşma ihtiyacı duyarlar. Bu noktada akla gelen becerilerden biri yazıyla kendini ifade etme olmaktadır (Göçer, 2021). Bu durum da yine okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

İnsanlar duygu, düşünce ve hayallerini açık bir şekilde ifade edebilmek için yazma becerisini kullanırlar. Bu beceri aynı zamanda sıralama, sınıflama, düzenleme, amaç belirleme ve kuralına uygun yazma olmak üzere birçok zihinsel aktiviteyi de gerekli kılar. Bu süreçte okumanın da ayrı bir önemi vardır. Çünkü okuma eylemi olmadan yazmanın gerçekleştirilmesi beklenemez. Yazma becerisinin gelişimi için okuma alışkanlığının olması önemlidir (Güneş, 2020b).

Kitaplarla erken yaşlarda tanışan çocuklar kendi dilinin özelliklerini, inceliklerini, dilin ahengini öğrenerek ilerde bunları iyi kullanabilir ve başarılı yazar adayları olabilirler. Okuma ve yazma etkinliklerine aynı derecede önem verilmelidir. Okudukça yazma becerisi gelişecek, yazdıkça okunulan metnin inceliğine daha çok dikkat edilecektir. Bu aynı zamanda hayatta da ayrıntılara odaklanmaya ve bu incelikleri insanlara aktarma merakının oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Bu durum hep istenen "okur toplum"un akabinde de "yazar toplum"un oluşmasını sağlayacaktır (Eroğlu, 2013).

Kasten ve Yıldırım (2013), okuma ve yazma becerilerini bir madalyonun iki yüzü olarak görmektedirler. Okumada yazılı ürünlerden anlam çıkarmaya çalışılırken, yazmada belirli sembollerle birey kendi anlatımını ortaya koyar. Yapılan okumalar bir kelimenin nasıl yazıldığına, cümle içinde nasıl kullanıldığına dair rehber olur.

Yapılan araştırmalar okuma ve yazma becerilerinin birbirini etkilediğini ortaya koymaktadır. Baş ve Şahin (2012) küçük yaşlarda okuma ile ilgili olumlu tutum içinde olan çocukların ileriki yaşlarda etkili okuyucu ve yazar olabileceğini söylemektedir. Nitekim etkili okuma becerisi kazanmış kişiler duygu ve düşüncelerini yazarak ifade etmede de daha başarılı olmaktadırlar.

2.1.3 Kaygı

Maslow'un (1970), ihtiyaçlar piramidinde de bahsettiği gibi bireylerin fiziksel ihtiyaçları karşılandığında ortaya yeni çıkan ihtiyaç güvenliktir. İnsanlar kendilerine tanıdık gelmeyen, tedirginlik veren durumlarda güvensizlik hisseder. Kişide tedirginlik yaratan ve ona rahatsızlık veren durumlardan biri ise kaygıdır.

Anksiyete üzerine çalışmaları ile ünlü olan Freud (1949) kaygıyı tehlike anında ortaya çıkan, hoş olmayan bir tepki olarak tanımlamaktadır. Kaygı, odağını kaybetmiş korku türüdür ve kaygı yaşayan bireyler nedenini net olarak ortaya koyamadığı şeylerden ötürü rahatsızlık duyarlar (Dağ, 1999). Kaygı, sebebi tam olarak bilinemeyen, bilinçsizce hissedilen korkudur (Bakırcıoğlu, 2006). Stres oluşturan, bireylerin üzüntü, gerginlik gibi olumsuz duygular göstermesine sebep olan durumlardan biri kaygıdır (Demirel, 2020). Kaygı, sebebinin açıkça belli olmadığı bir duruma karşı bireyin rahatsızlık duyduğu, tedirgin olduğu (M. Şahin, 2019), fiziksel belirtilerle kendini gösteren, anormal bir korku durumudur (Seven, 2022). Bütün bu açıklamalar kaygıyı tanımlamanın zorluğunu ve kaygının korku veren bir durumla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Spielberg (1966) kaygının değişen zaman içerisinde geçici bir tepki olarak görülebildiği gibi bireysel farklılıklar çerçevesinde bir insanın kişilik özelliği ile de ilgili olabileceğini açıklamaktadır. Bu sebeple durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere iki çeşit kaygıdan bahsetmektedir. Durumluk kaygı, bireylerin özel bir durumu tehdit edici bir unsur olarak algılaması sonucu oluşmaktadır. Bu, kaygının süresi ve şiddeti, tehdidin miktarı ve kişinin bu tehdide yönelik düşüncelerinin kalıcılığı ile ilişkilidir. Sürekli kaygı ise bireyin devamlı kaygılı bir hayat yaşamasını belirtir. Sürekli kaygıda bireyler normal durumları kendileri için tehdit edici olarak algılar ve yorumlarlar (Akt. Özusta, 1995). Her iki kaygı türünün de yarattığı rahatsızlık hissi insanlardaki kaygı durumunun kontrol altında tutulmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Izard & Tomkins (1971), beş olumsuz duygudan bahsetmektedir: 1)korku/dehşet, 2)sıkıntı/ızdırap, 3)utanç/aşağılama, 4)öfke/hiddet ve 5)hor görme/iğrenme. Bu araştırmacılar kaygıyı olumsuz bir duygu durumu olarak açıklamakta ve korku duygusu içinde ele almaktadır. İnsanların genellikle kaygısını korktuğunu söylediği dış kaynaklara atfetmeye çalıştığını belirtmektedir. Kaygının doğuştan getirilen bazı dürtülerle, bilişsel ya da dış koşullarla ortaya çıkabildiğini belirtirken aşırı stresli durumlarda da korku ve kaygı

duygularının olabileceğine dikkat çekmektedir. Nitekim kaygının genetik faktörlerden etkilenebildiği gibi bir yaşantı sonucu oluşabileceği de söylenebilir.

Kaygı ile ilgili tanımlamalara ve açıklamalara bakıldığında kişinin kaygı duymasına neden olan durumları tam olarak açıklayamadığı ve kaygının bilinç dışı gerçekleşen bir eylem olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Tanımlamalar aynı zamanda kaygıyı korku kavramı ile açıklamaktadır. Bu bakımdan korkunun ve kaygının birbirini açıklayan iki farklı duygu olduğu söylenebilir. Gözle görülebilen, işitilebilen bir durumdan korku duyulduğu için korku kolayca açıklanabilmektedir. Örneğin; bireyler havlayan köpekten, karanlıktan, silahlı bir kişiden, depremden korkabilir. Dolayısıyla algılanabilen durumlardan korkulur. Bununla birlikte kaygının altında yatan durumun açıklaması ise genellikle zordur. Kaygı nedeni belli olmayan bir korku durumu olarak açıklanır. Bu belirsizlik ise birey için daha rahatsız edici bir duygu olmaktadır (Le Gall, 2012; Salecl, 2014).

Kaygılı bireyler hayatlarının çeşitli alanlarında bu durumun yarattığı rahatsızlığı yaşarlar. Spielberg (1966); kaygının kalp çarpıntısı, solunum bozukluğu, terleme, titreme, baş dönmesi gibi birçok fizyolojik belirtilerinin olduğundan söz etmektedir. Seven (2022) bu belirtilere kas gerilmesini de eklemektedir. Kaygının fiziksel etkilerinin yanı sıra davranışsal etkileri de vardır. M. Şahin (2019), kaygılı bireylerin dikkatini toplamada zorlandığını, sürekli davranış kontrolü yaptığı için çabuk yorulduğunu, incitici duygular yaşamaktan ve yaşatmaktan korktuğunu, bunun sonucunda sosyal ilişkilerinin zayıf olduğuna değinmektedir. Saylık (2021), kaygılı kişilerin duygusal açıdan daha yoğun tepkiler verdiğini, uyumsuz ve çelişkili davrandığını, olumsuz duygulara yatkın oldukları için psikolojik açıdan zayıf kişiliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Kaygı, kimi zaman bireylerin temel gereksinimlerini yerine getirmesini de engelleyebilmektedir. Örneğin, kaygılı bir kişi açlık ve uykusuzluk yaşayabilir. Başka bir örnek verecek olursak kaygılı ve ağlayan bir bebeği beslemeye çalışan anne, bebeğin emmemesi halinde kaygılanır ve bunu bebeğe yansıtır. Kaygısı artan bebek emme ve yutma davranışlarını gerçekleştiremez. Sonuç olarak kaygı, ihtiyaçların giderilmesini engelleyen bir durum olarak karşımıza çıkar (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2022). Nitekim kaygı bireyi sadece duygusal olarak değil fiziksel olarak da etkileyen bir durum olmaktadır.

Kişiliğin gelişiminde kaygının önemli rol oynadığına dikkat çeken Sullivan kişiliğin kaygıdan kaçmak ya da kaygı duygusunu azaltmak için çocukluk döneminde geliştirilen birçok strateji sonucunda oluştuğunu belirtmektedir. Sullivan insanların temel dürtüsünün

yakınlık aramak olduğunu söylemektedir. Ona göre insanlar arasındaki kuvvetli ilişki ile kurulan yakınlık duygusu, kaygının azaltılmasını da sağlamaktadır (Seligman ve Reichenberg, 2019). Kişilik gelişiminde sosyal ve kültürel çevrenin özellikle çocukluk yaşantılarının etkili olduğunu savunan bir diğer kişi ise Horney'dir. Çocukluk dönemindeki sevgi ve şefkat ihtiyacı karşılanmayan bireylerin ebeveynlerine karşı olumsuz tutum ve duygular içerisinde olabileceğini, bununla birlikte temel kaygı yaşayabileceklerini belirtmektedir. Horney temel kaygı ile baş edebilmenin başka insanlara yönelme, insanlardan uzaklaşma, insanlara karşı olma şeklinde üç çeşidinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte temel kaygıyla mücadele edebilmek için normal insanların da bu yollara başvurabildiğini ancak nevrotik bireylerin aşırı derecede bu yollara başvurduğunu, farklı yöntemleri denemeye açık olmadığını da belirtmektedir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2022).

Kaygı eğitim psikolojisinde çokça üzerinde durulan bir konu olmuştur. Kaygı ve öğrenme birbirini etkileyen iki unsurdur. Öğrenme ile kaygı arasındaki ilişkinin boyutu tam olarak belirlenemese de öğrenme için belli düzeydeki kaygının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu durumda kaygının derecesi ve öğrenilen bilginin zorluğu kaygının öğrenmeye etkisini ortaya çıkaran etmenlerdendir (Boydak-Özan ve Yüksel, 2003). Öğrenmenin gerçekleşmesi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile ilişkilidir. Temel dil becerilerinin edinilmesinde duyguların etkisi düşünüldüğünde kaygının öğrenme için önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır (Uçgun, 2016).

Kaygının motivasyon, başarı, öğrenme, tutum ve davranış ile ilişkisinin araştırıldığı pek çok çalışma yapılmıştır. Kaygı, motivasyon ve başarı arasında dikkat çeken bir ilişki vardır. Biraz kaygı bireyi öğrenmeye teşvik eder, motivasyonunu arttırır. Bir konunun üzerine çok çalışılması bireyin performansını da arttırır. Ancak yüksek kaygı yaşamak bireyin motivasyonunu ve başarısını düşürerek ona zarar verir (İkiz, 2021). Bacanlı (2021), çok yüksek veya çok düşük kaygının öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediğini belirtirken orta düzeyde kaygının bireyde öğrenme isteği oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Kağıtçı (2014), araştırmasında ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik kaygılarının derse yönelik tutumlarını da negatif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Fen dersi kapsamında başka bir çalışmada (Yüksel, 2021), sosyal kaygı düzeyleri ile fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında negatif yönlü ve yüksek dereceli bir ilişki bulunmuştur. Zeybek (2012), ilköğretim ikinci kademede öğrenim gören öğrencilerin derse yönelik tutum ve kaygılarını

çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve Türkçe dersinde akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin kaygılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaman (2014), ortaokul öğrencileri ile çalıştığı araştırmasında öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygıları ile yazma kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Doruk ve arkadaşları (2016) ve Ergin (2022) ortaokul öğrencilerinin matematik dersi özelinde kaygısını incelemiş ve matematik kaygısı ile matematik dersine yönelik tutum ve özyeterlik algısı arasında negatif yönlü bir ilişki bulmuştur. Buna karşın Aydın (2023) dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı ve matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşamamıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, eğitim alanında üzerinde sıklıkla durulan konulardan birinin de sınav kaygısı olduğu görülmüştür. Sınav kaygısının ebeveyn tutumundan etkilendiği (İpek, 2023), akademik motivasyonu azalttığı (Erel, 2022), öğrencinin stres seviyesi ile ilişkili olduğu (Başpınar Erten, 2020), fiziksel etkinliklere katıldıkça azaldığı (Konak Akçay, 2023), öğrencinin beslenme alışkanlıklarından etkilendiği (Manav Dağlı, 2022) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Jalongo ve Hirsh (2010), kaygı ile ilgili incelemeleri sonucunda çocukluk döneminde kaygı bozukluğunun sık görüldüğünü ve kaygının erken yaşlarda meydana gelmeye başladığını belirtmektedir. Aynı zamanda kaygı arttıkça öğrencilerin dikkatinin zayıfladığını, kaygının öğrenmeyi etkileyen olumsuz bir duygu olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan çocukluğun ilk yıllarına denk gelen ilkokul döneminde kaygının derecesine dikkat edilmesi gereklidir.

2.1.3.1 Kaygıya Neden Olan Faktörler

Kaygıyı etkileyen etmenler; yaş, cinsiyet, anne baba tutumu, anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, anne-baba mesleği, kardeş sayısı, çocuğun başarı durumu olarak belirtilmiştir. Çocukların kaygısı bulundukları yaş seviyesine göre değişiklik göstermektedir. Kaygının şiddeti ve sürekliliği yaşa göre farklılaşırken kaygının en yoğun yaşandığı dönem ilk iki yıl ve ergenlik yılları olarak belirtilmektedir. İlk çocukluk yıllarında en büyük kaygı, anneden ayrılma kaygısıdır. Cinsiyet, kaygı üzerinde etkili diğer bir faktördür. Kızların daha duygusal bir yapıda olduğu için erkeklere nazaran kaygıları daha yüksek olabilmektedir. Kaygı, çocukluktan itibaren görülen bir duygu durumu olması sebebiyle çocuğun ebeveynleri ve sosyal çevresi kaygının oluşmasında etkili olabilmektedir. Ebeveyn tutumunu belirleyen etmenlerden biri de anne baba eğitim durumudur. Ebeveynin eğitim seviyesi çocuğuna karşı davranışını da etkilemektedir. Anne babanın meslekleri

onların kişiliklerinin de bir yansımasıdır. Gün boyu stresli bir işte çalışan ebeveyn eve geldiğinde bunu ister istemez çocuğuna yansıtabilmektedir. Anne babanın tehlikeli işlerde çalışması da yine başka bir kaygı konusu olabilmektedir. Çocuğun hiç kardeşinin olmaması ya da kardeşinin olması kaygı oluşturan diğer bir unsurdur. Kıskançlık, anne babayı paylaşamama, çekememezlik durumlarıyla çocuğun kaygı seviyesinde de değişimler gözlenebilmektedir. Ailenin sosyoekonomik durumu ihtiyaçların giderilmesi konusunda önemli bir faktör olduğu için kaygıyı da etkileyebilmektedir. Başarı ile kaygı ilişkisi en çok üzerinde durulan konulardan biridir. Ailenin başarılı olma konusundaki baskısı çocuğu olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Ailenin bir arada olması da çocuklar üzerindeki kaygıyı belirleyen unsurlardan biri olmuştur. Aral ve Başar (1998) yaptıkları araştırmada ailenin parçalanması durumunun çocuğun kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan çocukların sağlıklı bir kişiliğe sahip olmasında aile birliğinin önemi de göz ardı edilmemelidir. Birtakım sebeplerle ayrılmak zorunda kalan ebeveynlerin ayrılma süreci ve sonrasında bilinçli bir şekilde hareket etmesi çocukların bu durumdan azami derecede etkilenmesi açısından önemlidir.

Seven (2022), kaygının nedenlerini biyolojik etkenler, fiziksel hastalıklar ve öğrenilmiş davranışlar olarak açıklamaktadır. Biyolojik sebeplerin içerisinde genetik yolla bireye aktarılmış kişilik özellikleri ve sinir sistemindeki bozuklukları işaret ederken fiziksel hastalıkların içerisinde diyabet, epilepsi, uyuşturucu bağımlılığı örneklerine yer vermektedir. Ayrıca bireyin bulunduğu ortamda korku ögelerinin ön planda olması, korku yaratan durumların tekrarı gibi yaşantıların da kaygıya sebebiyet verebildiğini açıklamaktadır.

Seven (2022), kaygılı durumlarda yapılabilecek bazı önerilerde bulunmaktadır:

- Kaygıyı azaltmaya yönelik dinlendirici yöntemler (masaj, akupunktur…) uygulanabilir.
- Kaygılı kişi desteklenerek dinlenmelidir.
- Kaygılı kişinin söyledikleri ile alay edilmemelidir.
- Kaygı verici ortamdan uzaklaşılmalıdır.
- Küçük yaştaki çocuklar yalnız bırakılmamalıdır.
- Kendine güven sağlanmalıdır.
- Kaygının nedenleri belirlenerek çözüm yolları aranmalıdır.

Eğitim alanında kaygının azaltılması hem duygusal hem de düşünsel olarak olumlu etki yaratır. Bu bakımdan kaygıya sebep olan durumların belirlenmesi ve bunlara yönelik çözüm sunulması önemlidir. Aydın (2019) eğitim sürecindeki kaygının sebeplerini şu şekilde açıklamaktadır: Ona göre eğitimde kaygının en önemli sebeplerinden biri öğrencinin başarısız olma endişesidir. Bu endişenin oluşmasında öğretmenin davranışı ve eğitim politikası belirleyici olmaktadır. Örneğin; öğretmen, mesleğinin gereklerini yeterince yerine getiremiyorsa, sınıf yönetimi zayıfsa, öğrencilere rol model olamıyorsa sınıfta kaygı ortamının oluşması muhtemeldir. Öğrencinin endişesinin yanı sıra öğretmenin öğrencilerden düzeylerinin üzerinde bir beklenti içerisinde olması da kaygı yaratan bir unsurdur. Yüksek başarı hedefi olan öğretmen sınıf düzeyinin üzerinde hedeflerle öğrencilerin motivasyonlarını düşürmektedir. Derste kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri de kaygıyı etkileyebilmektedir. İşlenen konu ile ilişkili yöntemlerin kullanılmaması öğrencinin derse aktif olarak katılamamasına, öğretmenin yeterli dönüt alamamasına bunun sonucunda da öğrencilerde endişe ve kaygıya neden olmaktadır. Öğretmenin öğrencilere yönelik tutumu bir başka kaygı konusudur. Öğretmenin sınıf yönetiminde sert bir disiplin anlayışına sahip olması, öğrencileri incitecek davranışlarda bulunması, ayrımcılık yapması öğrencilerin kaygı duymasına neden olabilmektedir.

Sınıf içerisinde kaygılı öğrencilerin daha sessiz olduğu gözlenmektedir. Yazıcı ve Altun (2021) kaygılı öğrencilerin gerek kendilerinin gerekse yaptıkları paylaşımların diğerleri tarafından değerlendirilip yargılanacaklarını düşündüğünü belirtmektedir. Bu düşünce onların endişe duymasına ve çekinmesine sebep olmakta öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini zorlaştırmaktadır.

Özetle, öğretmenin konuşma biçiminden davranışına kadar her türlü özelliği öğrencilerde kaygı oluşmasına zemin hazırlayabilir. Bu sebeple eğitim ortamında yaşanan kaygıda öğretmen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin güler yüzlü, sevecen, adil, gelişime önem veren bir karakterde olması sınıf ortamında oluşabilecek kaygıyı azaltabilmektedir.

2.1.4 Dil Becerilerinde Kaygı

Dil becerileri alanında yaşanan kaygı bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal birçok alanda olumsuz etkilenmesine sebep olabilmektedir. Günlük hayattan akademik

hayata, iş hayatına kadar etkisi kaçınılmaz olan kaygı bu bölümde dil becerileri üzerinden incelenecektir.

2.1.4.1 Dinleme Kaygısı

Dinleme kaygısı dinleme faaliyetine karşı oluşturulan, bireyin üzgün ve kızgın olmasına, korku duymasına sebep olan, kalbinin daha hızlı atması, terleme gibi etkileri gözlemlenebilen bir tepkidir. Bütün bu tepkiler planlanmış ve uygulanması gereken bir etkinlikte gözlenebildiği gibi dinlemenin zaruri olmadığı durumlarda da karşımıza çıkabilmektedir (Melanlıoğlu, 2013). Dinleme kaygısı, dinleme sürecinde dinleyenin dinlediğini anlamlandıramaması sonucunda dinleyicinin kendisini endişeli, paniğe kapılmış, korkmuş ve hüsrana uğramış hissetmesi olarak tanımlanabilir (Karakuş Tayşi, 2019). Yıldız (2021), dinleme kaygısını bireyin dinlediğini anlayamama endişesinin bir karşılığı olarak görmektedir. Bununla ilgili olarak etkinlikler planlanırken dinleme etkinliği öncesinde, dinleme sırasında ve sonrasında olacak şekilde planlama yapılması gerekliliğini belirtmektedir. Dinleme öncesinde dikkat çekme, merak uyandırma, dikkat dağınıklığı yaratacak unsurları ortadan kaldırma; dinleme sırasında anlamaya odaklanma, dinleme sonrasında ise edinilen bilgiler ışığında anlamın derinleştirilmesini sağlamaya yönelik çalışmalar önermektedir. Ceyran (2016), dinleme becerisinin güçlü bir iletişim ve empati yeteneği ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmekte bu doğrultuda dinleme kaygısı yaşayan kişilerin yeteneklerinin de zayıf olabileceğine dikkat çekmektedir.

Maden ve Durukan (2016), öğrencilerin anlamakta zorlandığı veya daha önce dinlemedikleri metinlerle karşılaştığında, metindeki kelimeleri duyamadığında veya anlamlandıramadığında dinleme kaygısının ortaya çıktığını söylemektedir. Günlük hayattaki dinleme becerilerinin farkına varıp, sözlü ve yazılı anlama becerilerini geliştirip, karşılaşılan durumlarda doğru iletişim becerilerini öğrenip sergileyerek dinleme kaygılarının azaltılabileceğini belirtmektedir. Bu şekilde bireyin kendini doğru ifade edebileceğine ve sağlıklı iletişimin kurulabileceğine de vurgu yapmaktadır. Scarcella ve Oxford (1992) dinleme kaygısının öğrencilerin çok zor ve daha önce deneyimlemedikleri bir görevle karşılaştıklarında ortaya çıktığını söylemektedir (Akt. Orakcı, 2018).

Ateş (2018), araştırmasında sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, Türkçe başarısı, okul dışı etkinliklere katılım ve bilgisayar kullanımı ile dinleme kaygısı arasında bir ilişki olduğunu, Uçgun (2016) bu değişkenlere ek olarak cinsiyet ve baba eğitim düzeyinin de dinleme

kaygısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Altunkaya (2017b), dinleme becerilerinin yüksek düzeydeki kaygıdan olumsuz olarak etkilendiğini belirtirken bunun önüne geçebilmek için bireysel farklılıkların dikkate alındığı eğitim-öğretim yaklaşımlarının benimsenmesini buna uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önermektedir.

Dinleme ve dinlediğini anlama becerisi gelişmiş kişilerin dinlemeye karşı olumlu tutum içerisinde olması kaçınılmazdır. Aynı perspektiften değerlendirildiğine eğitimde dinleme faaliyetlerinin gelişiminde yaşanan sıkıntılar, öğrencilerin dinlediğini anlamada zorlanmasına, dinleme kaygısının oluşmasına sebep olmaktadır. Bu bakımdan dinleme sürecinde kaygının etkisi en aza indirildiğinde dinleme becerisi, dinlemeye karşı tutum ve dinlediğini anlama becerisi gelişim gösterecektir (Karakuş Tayşi, 2019; Melanlıoğlu, 2013; Pan, 2016; Yekeler ve Ulusoy, 2021).

2.1.4.2 Konuşma Kaygısı

Bireyin kendini ifade edebilme becerisi gerek aile hayatında gerek iş hayatında mühim bir yere sahiptir. Kendini ifade edebilmenin en etkili yolu ise iyi derecede yapılan bir konuşmadır. Konuşma; kitleler tarafından kabul edilmiş simgeler aracılığıyla zihinde oluşturulan mesajın ses yoluyla aktarılmasıdır. Konuşma; iletişimi, deneyimlerin paylaşılmasını, ifade edebilmeyi sağlar (Temizyürek, 2007; Gölpınar vd., 2018).

Birtakım psikolojik sebepler bireylerin konuşma becerisini olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu sebeplerden biri de kaygıdır (Sevim ve Gedik, 2014). Konuşma kaygısı bireyin bir topluluğun içinde bilgi birikimini ve düşüncelerini ifade ederken yaşadığı zorluk, endişe, başaramama duygusudur (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). Konuşma kaygısı; bir kitlenin önünde veya karşılıklı konuşmada kişinin konuşmaktan çekinmesi, kendini ifade etmede eksiklik yaşaması, terleme, kızarma, kalbin hızlı atması gibi fiziki etkilere sebep olan bir durumdur (Yıldırım, 2015). Konuşma kaygısı yaşayan bireylerde sinir, heyecan, korku, unutkanlık, üzüntü, kendini küçük görme gibi psikolojik; bulanık görme, kasılma, nefes darlığı, göz teması kuramama gibi fizyolojik durumlar gözlenebilmektedir. Bu tepkiler hazırlıksız veya planlanmış konuşmalarda gözlenebildiği gibi konuşma zorunluluğu bulunmayan durumlarda da gözlenebilmektedir (Arslan, 2012; Demir ve Melanlıoğlu, 2014).

Topluluk önünde konuşma kaygısının insanların genelinde görülen bir duygu durumu olduğunu söyleyen Katz (2000), tahmini olarak insanların %20-85 kadarının konuşma

yapmaları gerektiğinde az da olsa endişe duyduklarını belirtmektedir. Mesleği gereği topluluk önünde konuşması gereken aktörlerin, politikacıların, iş adamlarının bile zaman zaman kaygı duyduklarını ancak biraz gergin olmanın onlara elinden gelenin en iyisini yapmalarını sağladığını düşündürmektedir. Ancak yoğun kaygı yaşayan bireyler için aynı durum söz konusu değildir. Öğrenciler söz konusu olduğunda konuşma kaygısı taşıyan öğrenciler sözlü sunum gerektiren derslerden kaçınabilmekte, sınıfta konuşmamakta, sosyal etkinliklere katılmak istememekte, yeni arkadaşlarla tanışmamakta hatta meslek seçimlerine buna göre karar verebilmektedir.

Konuşma kaygısına neden olan birçok durum olabilir. Katrancı ve Kuşdemir (2015), bu sebepleri; söyleyeceğini unutmak, yanıtlayamayacağı sorularla karşı karşıya kalmak, herkesin kendisini incelemesinden hoşnut olmamak, anlattıkları ile dinleyicilerin sıkılacağını düşünmek ve başarısızlık hissi olarak belirtmiştir. Hamzadayı (2021a), konuşma sırasında dinleyicilerin konuşmacıya odaklanmasının bile konuşma kaygısı yarattığına değinmiştir. Çünkü bütün dikkati üzerinde toplayan konuşmacı dinleyenlerin kendisi ile ilgili olumsuz değerlendirmeler yapabileceği düşüncesine kapılabilmektedir. Topçuoğlu Ünal ve Özden (2014) konuşma kaygısı yerine "topluluk önünde konuşurken duyulan korku ve heyecan" söylemine yer vermiştir. Bu duygunun sebeplerini başarısız olacağına inanma, bilgi eksikliği, bilgiyi hatırlayamama, içinde bulunduğu çevrenin tutumu, gerginlik olarak açıklamıştır. Katz (2000), öğrencilerin hata yapacağını düşünerek endişelenmesi, arkadaşlarının onu olumsuz yargılayacağını düşünmesi, ilgi odağı olmak istememeleri, konuşmasının dinleyicilerin ilgisini çekmemesi, mükemmel bir sunum yapma endişesi içerisinde olması gibi sebeplerle topluluk önünde konuşma kaygısı yaşadığını belirtmektedir. Aslında bütün bu sebeplerin öğrencilerin olumsuz değerlendirilme kaygısı ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Ayrıca Katz, öğrencilerin topluluk önünde konuşma kaygısının genellikle ilkokul veya lisede yaşadıkları üzücü bir deneyimden sonra başladığına da dikkat çekerken bu kaygının bireylerin benlik saygısını da düşürdüğüne değinmektedir. Erdoğan (2018), araştırmasında ebeveyn tutumu, okul yaşantısı ve genetik kaynaklı sebeplerle bireyin topluluk önünde konuşma kaygısı yaşayabildiğini ortaya koymuştur.

Topluluk önünde konuşma kaygısının bir sosyal kaygı bozukluğu olduğunu söyleyen Pull (2012) konuşma kaygısının bireylerde psikolojik ve fizyolojik tepkilere yol açabildiğini belirtmektedir. Sevim ve Gedik (2014) kaygının artmasıyla birlikte bireyin söyleyeceklerini unutması, konuşma sırasında fizyolojik sorunlar yaşaması gibi kaygının fiziki etkilerine

değinirken kaygının bilişsel faaliyetlerde karışıklık yarattığını da belirtmektedir. Yüksek kaygı yaşayan bireylerin davranışlarını kontrol etmede zorlandıklarını açıklamaktadır. Teknoloji ve bilimle birlikte bilginin de gittikçe arttığı bugünün dünyasında iletişimde güçlük yaşayan öğrencilerin başarılı olmasının da zor olduğuna değinmektedir. Yüksek konuşma kaygısı yaşayan bireylerin düşük kaygılı bireylere göre çevrelerine daha az dikkat ettikleri, performanslarını olumsuz değerlendirdikleri, ben odaklı bilişlere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum konuşmanın kalitesinin ve konuşma becerisinin zayıf olmasına sebep olmaktadır (Daly et al., 1989).

Topluluk önünde konuşmak çoğu kişinin sevmediği, kaçındığı, korktuğu bir faaliyettir (Breakey, 2005). Tolun (2019), konuşma öncesinde ve konuşma sırasında her bireyin belli düzeyde kaygı yaşayabildiğini ancak bunun kontrol altına alınabilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Konuşma kaygısı yaşayan bireylerin çoğu bu kaygıyı sadece kendilerinin yaşadığını düşünerek daha da endişelenirler. Kaygının önüne geçilebilmesi için öncelikle kişinin bu olumsuz duygulardan arınması gerekir (Yaman ve Sofu, 2013).

Raja (2017), konuşma kaygısının önüne geçebilmek için şunları önermektedir:

- Öğretmenler topluluk önünde konuşurken stresli olmanın normal olduğunu öğrencilere anlatabilirler.
- Konuşma konusuna önceden iyi bir şekilde hazırlanılması hata yapma olasılığını azaltacaktır.
- İnsanlar tanıdıklarının önünde konuşmaktan çekinebilir. Bu sebeple tanıdık olmayan küçük akran gruplarının önünde konuşma alıştırmaları yapılabilir. Bu durum onların güvenlerini arttırarak kaygılarının azalmasını sağlayabilir.

Kavruk ve Deniz (2015), konuşma kaygılarının azaltılması için;

- derslerde hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma, şiir dinletisi gibi öğrencilerin aktif olduğu etkinliklere yer verilmesini,
- konuşma kaygısını gidermeye yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılmasını,
- konuşma etkinlikleri sonunda öğrencilerin motivasyonlarını arttırıcı nitelikte dönütler verilmesini önermektedir.

İşcan ve Karagöz (2016), konuşma kaygısının önlenmesi için yapılacak en önemli şeyin kaygıyı oluşturan unsurların tespit edilmesi olduğunu belirtmektedir. Kaygı yaratan unsurlardan kaçmak yerine bunların üzerine gitmek konuşma kaygısının azalmasını bununla beraber başarının artmasını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencileri motive edici sözlerle desteklemeleri ve farklı etkinliklerle konuşma alıştırmaları yapmalarını da önermektedir.

2.1.4.3 Okuma Kaygısı

Okuma ile ilgili sorun yaşayan öğrencilere karşı yıllarca "zayıf okuyan", "isteksiz okuyan", "okuma yazma bilmeyen", "sınıf seviyesinin altında okuyan", "okumada başarısız", "okuma güçlüğü çeken" gibi birçok tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamalar çocuğu suçlamayı ima ederken hiçbiri bu olgu için duygusal bir dayanak sunmamaktadır (Jalongo ve Hirsh, 2010). Okuma kaygısı bireyin okuma konusunda ne kadar stresli olduğunu belirten bir kavramdır (Pedro, 2018). Okumanın duyuşsal etkenlerinden biri de okuma kaygısıdır. Okuma kaygısı bireyin okuma eylemine karşı geliştirdiği bir fobidir (Zbornik, 2001). Okuma alışkanlığını zorlaştıran, bireyin okumaya karşı gösterdiği bir tepkidir (Melanlıoğlu, 2014b).

Baştuğ (2021), doğru okumanın önemini açıklarken kaygı kavramına değinmiştir. Bir okuyucu için doğru okumanın önemi tartışılmazdır. Ancak kişinin hatasız okuma kaygısı yaşaması dikkatini toplayamamasına, okumasının bozulmasına ve okuma hızının düşmesine sebebiyet verebilmektedir. Akıcı okuma becerisi düşük öğrenciler okumayı bir kaygı süreci olarak görebilmektedir. Bu perspektiften değerlendirildiğinde okuma kaygısının beraberinde başarısızlığı da getirebildiğini söylemektedir.

Zbornik & Wallbrown (1991), çalışmasında okuma kaygısı ve okuma başarısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum okuma kaygısının okuma başarısını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Altunkaya (2017c), çalışmasında okuma kaygısının okuduğunu anlama becerisini azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Nitekim okuduğunu anlama başarısının okuma kaygısı ile ilişkisinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Okuma öncesinde ya da okuma sırasında yaşanan kaygı bireyin okuduğunu anlama yetkinliğini bununla beraber de akademik performansını etkileyebilmektedir. Bu etkilenme durumu kaygının düzeyi ile doğru orantılı olmaktadır (Esen Aygün, 2021).

Bradley ve Thalgott (1987), okuma kaygısı yaşayan bireylerin okumaktan hoşlanmadıklarını ve okumalarını gerektiren bir durum olduğunda stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda okuma kaygısının bir kısır döngü olduğunu belirtmektedir. Ona göre okuma kaygısı okuma yapmaktan kaçınmaya sebep olur. Bu durum okuma alışkanlığını azaltır, okuma alışkanlığının az olması ise başarısızlığa sebep olabilir. Bu görüşü destekler nitelikte Tonka ve Bakır (2020) araştırmasında okuma alışkanlığı ile okuma kaygısı arasında negatif bir ilişki bulmuş, bireyin okuma alışkanlığı kazanmasıyla okuma kaygısının azaldığını belirtmiştir. Bu durum değerlendirildiğinde bireyin okuma ile ilgili yaşantısının sınırlı düzeyde olması bireyin okumadan kaçınmasına ve okumaya karşı olumsuz tutum içerisinde olmasına sebep olabildiği söylenebilir. Okumaya karşı geliştirilen bu olumsuzluğun ise erken yaşlarda giderilmesi bireyin zengin bir okuma yaşantısına sahip olabilmesi için önemli bir yer tutmaktadır.

Melanlıoğlu (2014a), bireyin okuduğunu hatırlayamamasını okuma kaygısına sebep olan durumlar arasında belirtmektedir. Bu sebeple okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerde bireyi motive eden yönlendirmeler yapılması gerekliliğine dikkat çekmektedir. Çeliktürk ve Yamaç (2015) akıcı okuyamama ve okuduğunu anlayamamanın okuma kaygısı oluşturabildiğini belirtmektedir. Çünkü okuma prozodisi, okuma hızı ve doğru okuma gibi akıcı okuma unsurlarında zorluk yaşayan öğrencilerin okuma başarısı da düşük olmaktadır. Bu durum öğrencinin okuma yapmaktan uzaklaşmasına ve kaygı duymasına sebep olabilmektedir. Altunkaya (2017c), eğitim sisteminin öğrenmeyi engelleyen zayıflatıcı kaygıyı azaltması, motive ve güç sağlayan yapılandırıcı kaygıyı desteklemesi yönünde plan ve programlarla geliştirilmesini önermektedir.

Okuma kaygısı sadece okul döneminde değil insanların yaşamları boyunca yeni bilgiler edinmesini etkileyen negatif bir unsurdur (Melanlıoğlu, 2014). Öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir faktör olan okuma becerisinin kaygıdan etkilenmesi öğrencinin hem okul başarısına hem de sosyal başarısına yansıyacaktır (Dursun, 2018). Çünkü okuma kaygısı öz güveni ve kendini rahatça ifade edebilmeyi etkileyerek bireyin sosyal becerilerini zayıflatabilecektir.

2.1.4.4 Yazma Kaygısı

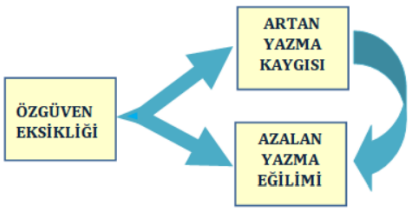
Yazma eyleminin gönülsüzce yapılması, kişinin yazmaya başlayamaması, odaklanma problemleri yaşaması, yazılan metinde bölümler arasındaki ilişkinin kurulamaması, uygun

kelimelerin seçilememesi gibi yazma problemlerinin altında yatan sebeplerden biri de kişinin içinde bulunduğu duygusal durumdur. Kaygı kişinin yazmaya yönelik olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olmasına neden olur. Yazma kaygısı, başlangıcından sonuna kadar türlü sebeplerle yazma eyleminin gerçekleşmesini engelleyen (Maden, 2021), başarısız olma düşüncesiyle yazma eylemi sırasında bireyde olumsuz duygular yaratan (Yıldız, 2019), yazma etkinliğine yönelik geliştirilen bir tepkidir (İşeri ve Ünal, 2012).

Kaynaklarda yazma kaygısının nedenleri; bireyin yazma konusunda kendisini zayıf veya yetersiz hissetmesi, yazma öz yeterliliğinin düşük olması, özgüven eksikliği, yazma ile ilgili olumsuz deneyimlerin olması, okuma alışkanlığının olmaması, yavaş yazma olarak belirtilmiştir (Maden, 2021; Zorbaz, 2011).

Demir ve Çiftçi (2019) yaptığı araştırmada bireylerin yazma becerisine yönelik inançları, yazma becerilerini geliştirmemeleri, yazılarının başkaları tarafından değerlendirileceği endişesi, yazma konusu hakkında bireyin yeterince bilgi sahibi olmaması, yazma eyleminin gerçekleştiği fiziki ortamın rahat olmaması ve yazma için ayrılan sürenin sınırlandırılmasının yazma kaygısına neden olduğunu ortaya koymuştur.

Süğümlü ve Alver (2021), araştırmasında öğrencilerin beğenilmeme, alay edilme, nasıl yazacağını bilememe, başarılı yazı yazamama, kurallı yazı yazma ve yazılanları paylaşma noktalarında kaygı yaşadığını ortaya koymaktadır. Ürün Karahan (2021), bu açıklamayı destekleyerek yazının konusunun bilinmemesi, yazılanların beğenilmemesi ve yazım kurallarının eksik olması gibi unsurların yazma kaygısını oluşturduğunu belirtmektedir. Deniz ve Demir (2019), yazma kaygısının bireyin yazma becerisi konusundaki bilgi eksikliği, yazdıklarının beğenilmemesi, etkili ve doğru bir yazı ortaya çıkaramama düşüncesinden kaynaklandığını ortaya koyarken tüm bu sebeplerin özgüven eksikliğinden ileri geldiğini belirtmektedir. Özgüven eksikliğinin yazma kaygısını arttıran bir unsur olduğunu bununla birlikte yazma eğilimini de azalttığını belirtirken özgüven, yazma kaygısı ve yazma eğilimi arasındaki ilişkiyi Şekil 2'deki gibi açıklanmaktadır.



Şekil 2. Yazma Kaygısı, Yazma Eğilimi ve Özgüven Arasındaki İlişki (Deniz ve Demir, 2019)

Yazma zihinsel boyutu da olan bir beceridir. Mutlu (2020) bireyin sözcük dağarcığı, düşünme ve hayal kurma becerisi, bilgi donanımı gibi unsurların zihinsel süreçlerin gelişimine doğrudan etkisi olduğuna değinmektedir. Bunun için bilgi eksikliğinin düşünsel anlamdaki zayıflığın bireyin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine bununla birlikte yüksek düzeyde kaygı duymasına sebep olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bilgi zenginliğinin ve düşünsel zenginliğin oluşmasında bireyin sosyal ve kültürel çevresinin, ebeveynlerin profilinin, iletişim içerisinde olunan yakın çevrenin etkisinin olduğunu söylemektedir. Bu bakımdan yazma kaygısının nedenleri değerlendirilirken çevrenin de önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Yazılı anlatım ve sözlü anlatım arasındaki farklardan biri de eş zamanlılıktır. Sözlü anlatımda birey verdiği mesajın alıcılar üzerinde nasıl bir etki bıraktığını hemen anlayabilir ve ona göre anlatımını şekillendirebilir. Ancak yazılı anlatımın alıcılardaki etkisinin önceden bilinmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması zordur. Bu bakımdan tam olarak anlaşılmayacağı düşüncesi taşıyan birey kendini açıkça ifade etmekte zorlanmakta bu durum da yazma kaygısını beraberinde getirmektedir. Yazma eyleminin yazma kaygısı taşıyarak yapılması ise tekrarlı olarak başa dönmeye, detaylara yoğunlaşıp metnin bütünlüğünün ve doğallığının bozulmasına sebep olabilmektedir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013).

Yazma kaygısının altında yatan nedenlerden biri de bireyin yazma becerisine yönelik inancıdır. Yazma özyeterliği düşük, yazma konusunda kendini yetersiz ve zayıf gören bireyler yazma kaygısı yaşayabilmektedir (İşeri ve Ünal, 2012). Nitekim Aşılıoğlu ve Özkan (2013), öğrencilerin sınavlarda çoktan seçmeli soruları tercih etmelerinin nedenini de bu durum üzerinden açıklamaktadır. Çoktan seçmeli sınavlarda cevabı hatırlamak veya şans etkeni ile doğru cevaba ulaşmak daha kolay olabilmektedir. Yazılı anlatım becerilerindeki eksikliğin yanı sıra öğrencilerin yazılı olarak kendilerini ifade etmelerine olan inancı ve

kaygıları onları yazılı sınavlardan uzaklaştırmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin öğrencilerin yazı çalışmalarına değer verdiğini göstermesinin, öğrencilerde yazma motivasyonu oluşturmasının yazma kaygısının önüne geçmeye yardımcı olabileceği düşünülebilir.

Yazma kaygısı başarı ile negatif yönlü bir ilişki içerisindedir. Yüksek yazma kaygısı içinde olan birey kendini yazılı olarak ifade etmede başarısız olacağına inanır, yazmaktan kaçınır, nitelikli bir yazı ortaya koyamaz, yazmaya karşı olumsuz tutum içerisinde olur, yazma becerilerini verimli bir şekilde kullanamaz ve yazılı anlatım gerektiren derslere ilgisi azalır (İşeri ve Ünal, 2012; Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018; Maden, 2021, Zorbaz, 2011). Yazma kaygısı ve başarısı arasındaki ilişki Şekil 3'te gösterilmiştir. Bu grafik üzerinden belli düzeydeki kaygının başarılı bir yazı oluşmasını sağladığı ancak kaygı düzeyinin yükselmesinin yazı başarısını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır.



Şekil 3. Yazma Başarısı ve Kaygı Arasındaki İlişki (Maden, 2021)

İnsanlar kaygı ile mücadele edebildiği sürece daha dinamik ve başarılı olabilmektedir. Kendini ifade etmenin önemli araçlarından biri olan yazma becerisinin kaygı gibi olumsuz faktörlerden arındırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Arslan, 2018a). Aşılıoğlu ve Özkan (2013), yaptığı araştırmalarla kaygının bireyleri tamamıyla olumsuz etkilediği görüşüne karşı olarak belli düzeydeki kaygının öğrenciyi yazmaya yönelttiği, yazma motivasyonu sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Daly and Wilson (1983), yazma kaygısı yaşayan bireylerin yazma eylemini bir ceza gibi gördüğünü dolayısıyla yazmadan kaçındıklarını belirtmektedir. Bu bakımdan yazma kaygısının yazma becerisinin gelişimini etkilemesi muhtemeldir. Yazma kaygısı birçok unsurdan etkilenen (yazma özerkliği, okuma alışkanlığı…) bununla birlikte birçok unsuru da etkileyen (yazma tutumu, yazma başarısı…) bir duygu durumudur. Bu bakımdan

öğrencilerin yazma kaygısını azaltmaya yönelik çalışmalara önem verilmesi gerekmektedir.

Coşkun (2014), yazma kaygısını yazma becerisinin gelişiminin önündeki en büyük engel olarak görmektedir. Öğrencilerin yazma kaygısını azaltmak için rahatça yazabilecekleri konular seçilmesini, yazılanların değerlendirilerek öğrencilerin teşvik edilmesini önermektedir. Katrancı ve Temel (2019), yazma kaygısını azaltmaya yönelik olarak öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı edinmesini ve derslerde seviyeye uygun eğlenceli yazılı anlatım çalışmalarına yer verilmesini önermiştir. Yazma kaygısını çeşitli değişkenler açısından değerlendiren Yaman (2010), kitap okuyan, el yazısı düzgün olan öğrencilerin yazma sürecinde daha az kaygı yaşadığını belirtmektedir. Bunun sonucunda yazma kaygısını azaltmak için öğrencileri okumaya, kurallı ve düzenli yazı yazmaya teşvik edici çalışmaların yapılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde tez konusu ile ilgili araştırmalar "Dinleme Kaygısına Yönelik Araştırmalar", "Konuşma Kaygısına Yönelik Araştırmalar", "Okuma Kaygısına Yönelik Araştırmalar" ve "Yazma Kaygısına Yönelik Araştırmalar" başlıkları altında sınıflandırılarak incelenmiştir.

2.2.1 Dinleme Kaygısına Yönelik Araştırmalar

Dinleme kaygısı ile ilgili literatür incelemesinde araştırmaların genellikle yabancı dil ile bağlantılı olarak gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Araştırmalar yabancı dil öğrenme sürecindeki dinleme kaygısına ya da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme kaygısına yoğunlaşmıştır (Altunkaya, 2017b; Ateş ve Bahşi, 2019; Berk ve Açık, 2021; Çapan ve Karaca, 2012; Durmaz, 2020; Hilaloğlu, 2019; Kılıç, 2007; Kılınç, 2018; Polat ve Erişti, 2018; Sarısoy, 2023).

Aşağıda anadilde dinleme kaygısı ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Bayraktar Özgür (2021), ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını ve bu kaygının nedenlerini araştırmıştır. Çalışmasında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, farklı dinleme araçları, evde teknolojik aletlerle geçirilen dinleme/izleme süresi, evde izlediği dinleme/izleme materyalleri değişkenlerini kullanmıştır. Dinleme kaygısı ile dinleme stratejilerinin kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyerek dinleme kaygısının olası nedenlerini ve çözüm önerilerini sunmuştur. Araştırmasında nicel ve nitel

yöntemleri bir arada kullanarak karma yöntem modelini tercih etmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet ve evde teknolojik alet dinleme/izleme süresi ile dinleme kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Dinleme kaygısının nedenleri arasında aile, çevre, dikkat eksikliği, psikolojik faktörler, dinleme materyalinden kaynaklı sorunlar ve dinleme stratejilerine yönelik bilgi eksikliği yer almıştır.

Ateş (2018), ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını cinsiyete, sınıf düzeyine, Türkçe dersi akademik başarısına, anne baba eğitim durumuna, okul dışı etkinliklere katılım durumuna, evde bilgisayar ve internet olma durumuna göre araştırmıştır. Betimsel tarama modelinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre dinleme kaygısının sınıf düzeyi, Türkçe dersi başarısı, öğrencilerin anne eğitim durumları, okul dışı etkinliklere katılım ve evde bilgisayar kullanımı ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Uçgun (2016), ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygılarını cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve son bir ayda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak planlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları orta düzeyde belirlenmiş, bu iki dil becerisindeki kaygı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet ve anne baba eğitim durumu değişkenleri ile okuma ve dinleme kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Harmankaya ve Melanlıoğlu (2017), üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisini incelemiştir. Araştırma ön test-son test yarı deneysel model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda üstbiliş stratejileri eğitimi verilen ve verilmeyen iki grup arasında dinlediğini anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak üstbiliş stratejileri eğitiminin dinleme kaygısına ve dinleme tutumuna bir etkisi gözlenmemiştir.

Daşöz (2013), dinleme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin dinleme tutumu, kaygısı ve dinlediklerini anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırma ön test-son test yarı deneysel modele göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinleme tutumları ve başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu ancak dinleme kaygılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Dinleme kaygısını içeren bir başka araştırma ise öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir (A. Maden, 2021). Öğretmen adaylarının dinleme özyeterlik algıları ve dinleme kaygıları cinsiyet, öğrenim görülen lisans programı/bölüm, sınıf düzeyi değişkenleri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma Karadeniz Bölgesi'nde eğitim fakültelerinde öğrenim gören 207 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş olup tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının dinleme öz yeterlik algısının iyi, dinleme kaygısının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Dinleme kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi, sınıf öğretmenliği, PDR ve ilköğretim matematik programı öğrencilerinin dinleme kaygısı Türkçe programındaki öğrencilerin dinleme kaygısından yüksek çıkmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça dinleme kaygısının azaldığı gözlenmiştir. Araştırma dinleme kaygısı ve dinleme öz yeterlik algısı arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Yurtdışında yapılan araştırmalarda da dinleme kaygısının yabancı dildeki etkisi üzerinden incelemeler yapılmıştır. Lin (2011), İngilizce dinleme kaygısı ile dinleme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. 137 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en belirgin olgunun dinlediğini anlama kaygısı olduğu ortaya çıkmıştır. Dinleme kaygısının dinleme yeterliği ve dinleme stratejileri ile negatif bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni çok belirgin bir fark ortaya koymasa da erkek öğrenciler kız öğrencilere göre biraz daha fazla dinleme kaygısı yaşamaktadır. Araştırmanın nitel kısmında dinleme kaygılarının sebebi olarak dinleme etkinliğinin özellikleri, dinleme materyallerinin özellikleri, dinleme görevlerinin özellikleri, öğrenci ve eğitmen inançları verilmiştir.

Jalil ve arkadaşları (2020), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerde dinleme stratejilerinin dinlediğini anlama, dinleme kaygısı ve dinleme öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. 52 üniversite öğrencisiyle deneysel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, dinleme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini önemli ölçüde geliştirdiği, dinleme kaygısını azalttığı belirlenmiştir.

Alhendi (2022), İngilizce dinleme kaygısını Suudi kız öğrenciler üzerinden incelemiştir. 268 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin orta düzeyde dinleme kaygısı yaşadığını ortaya koymuştur.

Ayrıca dinleme kaygısının dinlediğini anlama becerisi ile negatif yönlü bir ilişki içinde olduğu, akademik seviyeye göre değişmediği, bilişsel ve sosyal boyutlarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.2.2 Konuşma Kaygısına Yönelik Araştırmalar

Konuşma kaygısı ile ilgili alan yazında dinleme kaygısına benzer olarak çoğunlukla yabancı dilde konuşma kaygısını içeren araştırmaların olduğu görülmektedir (Ak, 2021; Aksu, 2022; Boldan, 20119; Bozkurt, 2022; Canbay, 2022; Doyman, 2020; Karsli, 2022; Ölmez, 2022; Özcanlı, 2021).

Türkçe dili kapsamında konuşma kaygısını ele alan araştırmalar genellikle ortaokul düzeyinde ve deneysel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Yıldırım (2015) çalışmasında ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı düzeyi çok zayıf, ders esnasında konuşma kaygısı düzeyi orta, okul içi ders dışı konuşma kaygısı düzeyi ve genel konuşma kaygısı düzeyi zayıf olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel konuşma kaygısı ile anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, geçirilen önemli bir hastalık, kendine ait odası olma değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Akalın ve Adıgüzel (2020), ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısını farklı değişkenler açısından incelemiş ve cinsiyeti kız olan, gelir düzeyi düşük olan, sınıf düzeyi daha düşük olan, ebeveyn eğitim seviyesi düşük olan, ayda okuduğu kitap sayısı az olan, ilkokulda daha fazla sayıda sınıf öğretmeni değiştiren, televizyon ve internette günlük daha fazla vakit geçiren ve kardeş sayısı daha fazla olan öğrencilerin konuşma kaygısının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kavruk ve Deniz (2015), çalışmasında ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyini düşük bulmuş, konuşma kaygısının anne eğitim durumuna göre konuşmacı odaklı alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Literatürde konuşma kaygısının internet ve akıllı telefon bağımlılığı ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar da yer almaktadır. Koçoğlu (2021), ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılığı ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ikisi arasında zayıf da olsa

anlamlılık olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma 1037 ortaokul öğrencisi ile ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Alturan (2021), 8. sınıfta öğrenim gören 331 öğrenci ile konuşma kaygısının dijital oyun, sosyal medya ve akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma cinsiyet, anne baba eğitim durumu, okul başarısı, sahip olunan dijital araç sayısı, dijital araçları kullanım süresi değişkenleri çerçevesinde yürütülmüştür. Bulgular kız öğrencilerin ders içi konuşma kaygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, anne-baba eğitim düzeyinin ders içi konuşma kaygısını etkilediğini, başarı belgesi alan öğrencilerin konuşma kaygısının daha az olduğunu, akıllı cep telefonu kullanımının ders içi konuşma kaygısına etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Konuşma kaygısı araştırmacılar tarafından farklı öğretim teknikleri bağlamında da ele alınmıştır. Başaran (2022), konuşma halkası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak 57 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada konuşma halkası tekniğinin konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği ancak konuşma kaygısına yeterince etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğan (2019) kavram haritası kullanımının konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma 7. sınıf öğrencileri ile ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kavram haritasının konuşma becerisinin gelişiminde etkili olduğuna ulaşılmıştır. Konuşma kaygısında anlamlı düzeyde olmasa da bir azalma olduğu belirlenmiştir.

Özcan Reyhan (2021), tiyatro izlemenin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisini araştırmıştır. Çalışma, karma araştırma yöntemi içerisinden iç içe desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre tiyatro izlemenin öğrencilerin konuşma becerisi kaygı düzeyinin azaltılmasında olumlu etki yarattığı ortaya çıkarılmıştır.

Gündüz (2020), duyguların da eğitim sürecinde etkili bir unsur olduğu görüşünden hareketle duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ortaokul öğrencileri ile karma araştırma modelinde yürütülen çalışmada cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık ekonomik gelir düzeyi, günlük TV izleme süresi değişkenleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Konuşma kaygısı ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne

eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık ekonomik gelir düzeyi, günlük TV izleme süresi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda öğrenciler konuşma kaygısı yaşadıklarında terleme, titreme, nefes alışında ve verişinde hızlanma, yüzde kızarma, kalp atışlarında hızlanma gibi fiziksel; heyecan, gerginlik, mahcubiyet ve korku gibi duygusal tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler gülünç duruma düşme, dalga geçilme, küçük düşme, rezil olma, izlendiğini hissetme, kaygının fark edilmesi, mahcup olma gibi dinleyicinin etkisinden kaynaklanan; kötü performans sergileme, konuşacaklarını unutma, hata yapma olasılığının düşünülmesi gibi kendisinden kaynaklanan nedenlerle konuşma kaygısı yaşadıklarını söylemişlerdir. Ayrıca dinleyen kişinin çok olması, dinleyenlerin içinde önemli görülen kişilerin varlığı ve dinleyenler arasında tanınmayan kişilerin olmasının kaygıyı arttırdığı sonucu da ortaya çıkmıştır.

Yapılan alan taramasında ilkokul düzeyinde konuşma kaygısını inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Asan (2019) çalışmasında eğitsel oyunların 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitsel oyunların konuşma becerisini farklı boyutlarda etkilediği görülürken konuşma kaygısı üzerinde etkisi gözlenmemiştir. Gürbüz ve arkadaşları (2022), ilkokula devam eden çocukların internet kullanımı ile sınıf önünde konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin internet kullanma süresi ile sınıf önünde konuşma kaygısının özgüven alt boyutu arasında pozitif yönde düşük derecede bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mermi (2021), ilkokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında cinsiyet değişkeninin konuşma kaygısı alt boyutunda erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yaşadığı konuşma kaygısı da araştırmacılar için çalışma konusu olmuştur. Nitekim Suroğlu Sofu (2012) yaşları 19-20 olan öğretmen adaylarının yaşları 21 ve üzeri olanlara göre; fakülteye ilk başladıkları yıldaki kaygı derecelerinin son yıldakine göre; sosyoekonomik düzeyi düşük olanlarının yüksek olanlara göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Çodur (2019), öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ile yaşam becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtirken konuşma kaygısı arttıkça yaşam becerilerinde azalma olduğunu ortaya koymuştur. Kartal (2019), öğretmen adaylarının konuşma kaygısını kültürel zekâ bağlamında ele almış ve kültürel zekâ arttıkça

konuşma kaygısının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2019), öğretmen adaylarının mesleklerine karşı tutumları ile konuşma kaygı düzeyi arasında pozitif yönde düşük düzeyli anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Tolun (2019), çalışmasında kadın öğretmen adaylarının erkeklere kıyasla daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşırken Küçükbayrak (2021) konuşma kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Katrancı ve Kuşdemir (2015) deneysel bir çalışma yürüterek Sözlü Anlatım dersinde gerçekleştirilen uygulamaların konuşma kaygısına etkisini incelemiştir. Uygulama sonrası kız öğrencilerin konuşma kaygısının erkeklerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.2.3 Okuma Kaygısına Yönelik Araştırmalar

Okuma kaygısı dil becerileri arasında üzerinde durulan bir konu olmuştur. Ortaokul seviyesinde yapılan araştırmalarda okuma kaygısı ile akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama, okuma tutumu, kitap okuma alışkanlığı, özyeterlik, akademik özyeterlik inancı, üstbiliş, üstbiliş strateji eğitimi arasındaki ilişki incelenmiştir (Arslan, 2017; Bıyık, 2022; Demircan, 2022; Melanlıoğlu, 2014a; Tonka, 2020; Türkben, 2020; Yılmaz, 2023)

İlkokul seviyesinde okuma kaygısı alanına yönelik çalışmaların genellikle dördüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Kayır (2022) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı, okuma kaygısı ve kitap okuma motivasyonunu çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İlişkisel tarama yöntemi ile yürütülen araştırmanın sonucuna göre kız öğrencilerin daha az okuma kaygısı yaşadığı, baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencinin okuma kaygısının azaldığı, yaratıcı okuma algısı ile okuma kaygısı arasında anlamlı, negatif yönlü ve zayıf; okuma kaygısı ile kitap okuma motivasyonu arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kandemir (2020), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur benlik algısı, okuma kaygısı ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama yöntemi ile araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre okur benlik algısı değişkenlerinden okuma yetkinlik benlik algısının, okuma tutumu benlik algısının, okuma güç benlik algısının öğrencilerin okuma kaygısında doğrudan, negatif ve anlamlı bir şekilde yordayıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, okuma güç benlik algısının öğrencilerin okuma kaygısını açıklayan en güçlü değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dursun (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Okuma kaygıları bir dönemde okunan kitap sayısı, anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Esen Aygün (2021), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının etkisini incelemiştir. Araştırma yordayıcı korelasyonel modelde tasarlanmıştır. Araştırma sonucuna göre okuma kaygısının okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolünün olduğu anlaşılmaktadır.

Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında okuma kaygısı ile okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Aykut (2023), çalışmasında müzikli okuma uygulamalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ve tutumları üzerindeki etkilerini belirlemeyi planlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırma sonucunda müzikli okuma uygulamasının okuma kaygısına etkisi gözlenmemiştir.

Yabancı dilde okuma kaygısı alan yazında incelenen başka bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Baykal Özalp (2022), strateji eğitiminin yabancı dilde okuma kaygısına etkisini, N. Şahin (2011), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dildeki okuma kaygılarının kaynaklarını ve bu kaygılarla duygusal başa çıkma stratejilerini incelemiştir. Altunkaya (2015), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygısı ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Okuma alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde okuma becerisinin diğer dil becerileri ile ilişkisine de değinilmiştir. Ünsal (2019), bireyin okuma yaptığında kelime bilgisinin arttığını, öğrendiği kelimeleri doğru telaffuz ederek okumasının konuşma becerisinin gelişimine katkı sağladığını belirtmekte, okumanın konuşma alanına katkısı bakımından Özcan ve Karakaya (2020) ile benzer düşünceleri paylaşmaktadır.

Okuma kaygısı ile ilgili farklı ülkelerde yapılmış çalışmalara bakıldığında yine yabancı

dilde okuma kaygısına vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir (Huang, 2012; Mohammadpur & Ghafournia, 2015; Saito et al., 2002). Ayrıca birinci dil öğreniminde okuma kaygısına dikkat çeken bir araştırma da yer almaktadır (Piccolo et al., 2017). Araştırma kaygı gibi duygusal faktörlerin, okuma sonuçlarıyla ilgili önemli bir etken olduğunu bildirmektedir. Kaygının okuma performansı üzerinde etkili olduğu belirtilirken birinci dilde okuma kaygısı ile ilgili çalışmaların yetersizliği dile getirilmiştir.

2.2.4 Yazma Kaygısına Yönelik Araştırmalar

Dil becerileri arasında üzerinde sıklıkla durulan öğrenme alanlarından birinin de yazma öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Literatürde her sınıf düzeyinde yazma kaygısı ile ilgili çalışmalar yer almakla birlikte yabancı dilde yazma becerileri, yazma kaygısı ile ilgili çalışmalara ağırlık verildiği gözlenmiştir (Çente Akkan, 2022; Çınar, 2014; Dönmez; 2022;, Genç, 2017; İlhan, 2019; Kaynak, 2017; Keyvanoğlu, 2021; Sarı, 2019). Ayrıca Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygısı da araştırma konusu olarak alan yazında karşımıza çıkmaktadır (Balcı, 2020; Dalcı, 2020; İpek, 2020; Karateke Bayat, 2018; Taşdemir, 2017). Yabancı kaynaklarda da ikinci dilde yazma kaygısı ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır (Cheng, 2002; Daud et al., 2016; Zhang, 2011).

Literatür taramasında ortaokul düzeyinde yazma öğrenme alanına ait çalışmaların yer aldığı görülmüştür. Yılmaz (2019), ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısını cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim düzeyi, kitap okuma sıklığı değişkenleri bağlamında incelemiş, yazma kaygısının düzeyini belirleyerek nedenlerini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının çoğunlukla; başkaları tarafından değerlendirilme endişesinden, konu belirlemekte zorlandıklarından, öz güven eksikliği yaşamalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak Yemenici'nin (2019) çalışmasında okul değişkenine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenim görülen okulun, anne eğitim durumunun, kitap okuma sıklığının yazma kaygısında etkili bir değişken olduğuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazma konusunda kendini yeterli gördüğü, bu sebeple yazma kaygılarının düşük olduğu belirlenmiştir.

Deniz (2018), ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı ile yazma eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ikisi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları

yazma kaygısının cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, kardeş sayısına, özel olarak bir hobi ile ilgilenip ilgilenmediklerine ve ilgilendikleri hobi alanlarına, düzenli egzersiz alışkanlıkları ve yaptıkları egzersiz türlerine, ailelerin derslerine karşı tutumlarına, okul öncesi eğitim alma durumuna, günlük kitap okuma alışkanlığına ve okuma sürelerine, oyun oynama ortamına ve oynama sürelerine, uyku ve yemek alışkanlıklarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Berk (2014) ortaokul öğrencilerinin yazma eğiliminin yazma kaygısının yordayıcısı, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin yazma kaygısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2017) çalışmasında özel öğrenim güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını konu edinmiştir. Araştırma sonucunda özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin normal gelişim gösteren öğrencilerden yüksek olduğu, yazma kaygılarıyla yazılı anlatımları arasında bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Özsoy (2015), özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısını düşük seviyede bulmuştur.

İlkokul düzeyinde yapılan araştırmalar ise yazma kaygısını çeşitli değişkenler açısından incelemekte, yazma kaygısı düzeyini ve nedenlerini araştırmakta (Bozgün, 2022; Karaçay, 2021; Temel ve Katrancı, 2019), dramanın yazma kaygısı üzerindeki etkisini incelemektedir (Güneşer Kurt, 2023).

Bozgün (2022), ilkokul öğrencilerinin yazma kaygısını orta düzeyde bulmuş, anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve günlük kitap okuma durumuna göre öğrencilerin yazma kaygılarında farklılık olduğunu belirlemiştir. Yazma kaygısının önlenmesinde okumanın önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karaçay (2021), araştırmanın sonucunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "Yazma Süreci", "Paylaşma", "Ön Yargı" ve "Değerlendirme" alt boyutlarında ortalamanın altında bir kaygı durumu yaşadığını belirlemiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazma çalışmaları yapmada ve yazdıklarını başkaları ile paylaşmada istekli oldukları, yazmaya ilişkin olumlu duygular içerisinde oldukları sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Temel ve Katrancı (2019) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş; yazılı anlatım becerisi, yazmaya yönelik tutum ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Yazma kaygısına yönelik araştırma sonucuna göre yazma

kaygısının anne-baba eğitim durumuna, öğrencilerin okudukları kitap sayısına ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, yazmaya yönelik tutum ile yazma kaygısı arasında anlamlı düzeyde, ters yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Güneşer Kurt (2023) yaratıcı dramanın yazma kaygısını azaltmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama sürecine ve verilerin çözümlenmesine dair bilgilere yer verilmektedir.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dil becerilerinde yaşadığı kaygı düzeylerinin birbiriyle ilişkisinin ortaya konulması amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirlenen evren içerisinden seçilmiş örneklem grubunun eğilim, tutum veya görüşlerinin herhangi bir dış müdahale olmaksızın nicel verilerle açıklanmasıdır. Örneklem grubundan elde edilen sonuçlar evren hakkında çıkarımlarda bulunmaya yardımcı olur (Cresswell, 2017). İlişkisel tarama hiçbir yönlendirme yapılmadan en az iki değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yönünü inceleyen araştırmalardır. Bu araştırmalar bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi inceler. İlişkisel araştırma sonuçları, değişkenler arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleyen çalışmalar yapılması için ipucu niteliği taşır (Büyüköztürk vd., 2020; Tuncer, 2020; Tutar ve Erdem, 2022).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakası içerisinde yer alan 2021-2022 eğitim öğretim yılında devlet okullarında öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin farklı sosyoekonomik düzeydeki grupları temsil edebilmesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi evrenin belirlenen ölçütlere göre tabakalandırılması ve belli hesaplamalar sonucunda bu tabakaya uygun örneklem seçilmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Araştırmanın örneklemini belirlemek için ilk adım İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilçelerin düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzey olmak üzere gruplandırılması olmuştur. Bu gruplandırma işlemi için T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığının İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (2019) raporundan yararlanılmıştır. Anadolu yakasındaki ilçelerin gruplandırılması neticesinde alt grupta 3, orta grupta 3, üst grupta 8 ilçe yer almıştır. İlçelerin sosyoekonomik düzeye göre sınıflandırılmasının ardından her gruptaki güncel 4. sınıf öğrenci sayıları ile ilgili verilere ulaşılmıştır (mebbis.meb.gov.tr, 2022). Bu verilere göre alt grupta 14.181, orta grupta 13.528, üst grupta 38.225 öğrenci olmak üzere evrende 65.934 ilkokul 4. sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Evreni temsil

edecek öğrenci sayısını belirlemek için "n = Nt2 pq / d2 (N-1) + t2 pq" formülünden yararlanılmıştır. N: Evrendeki birey sayısı n: Örnekleme alınacak birey sayısı p: İncelenen olayın görülüş sıklığı q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen ± örnekleme hatasıdır (Salant & Dillman, 1994, akt. Dalkılıç, 2019). Yapılan hesaplama sonucunda 405 öğrenci ile çalışılmasına karar verilmiştir. Alt-orta ve üst gruplarda kaç öğrenci ile çalışılacağını belirlemek için oranlı tabakalama yöntemi kullanılmıştır. Oranlı tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların evren içerisindeki oranının dikkate alınarak örneklemin belirlenmesidir (Büyüköztürk vd., 2020).

Örneklem sayısının kararlaştırılmasının ardından sosyoekonomik düzey gruplarında yer alan öğrenci sayısının evren içerisindeki oranı belirlenerek yüzdelik değeri bulunmuştur. Ardından bu yüzdelik değerlerin 405 öğrencide kaç öğrenciye denk olduğu bulunarak farklı sosyoekonomik düzeye ait okullarda çalışılacak örneklem sayıları hesaplanmıştır. Örneklem kapsamında yer alan ilkokul 4. sınıf öğrenci sayılarının ilçe gruplarına göre dağılımı Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Örneklem Kapsamında Yer Alan İlkokul 4. Sınıf Öğrenci Sayılarının İlçe Gruplarına Göre (Üst-Orta-Alt Sosyo-Ekonomik Düzey) Dağılımı

Sosyoekonomik düzey	Öğrenci sayısı	Evren içesindeki oranı %	Örneklem sayısı
Alt	14.181	% 21,50	87
Orta	13.528	% 20,51	83
Üst	38.225	% 57, 90	235
Toplam	65.934		405

Her grupta çalışılacak örneklem sayısı belirlendikten sonra basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeylerden birer tane ilçe seçilmiştir. Bu ilçelerde yer alan okullar arasından tesadüfi yöntemlerle belirlenen ilkokullarda araştırma yürütülmüştür. Araştırmada ilkokul 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören çalışma grubunun okullara göre dağılımı Tablo 3.2 'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. İlkokul 4. Sınıf Düzeyinde Öğrenim Gören Çalışma Grubunun Okullara Göre Dağılımı

İlçe	Okullar	Öğrenci Sayısı
ÜSKÜDAR	Hattat İsmail Hakkı İlkokulu 3. Selim İlkokulu Küplüce Cahit Zarifoğlu İlkokulu	228
BEYKOZ	Kavacık Borsa İstanbul İlkokulu	91
SULTANBEYLİ	Kaptan-ı Derya İlkokulu	86

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, "Yazma Kaygısı Ölçeği" (Katrancı ve Temel, 2018), "İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği" (Uysal vd., 2019), "İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği" (Çeliktürk ve Yamaç 2015), "Dinleme Kaygısı Ölçeği" (Yekeler ve Ulusoy, 2021) ile toplanmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu form ile öğrencilerle ilgili cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, anne-baba eğitim düzeyi, günlük tutma bilgilerine ulaşılmak istenmiştir. Anne-baba eğitim düzeyi ile ilgili madde öğrenciler tarafından tam cevaplanamadığı için bu değişken araştırmadan kaldırılmıştır. Öğrencilere ait demografik özellikler (cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, günlük tutma) Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	**f**	**%**
Cinsiyet		
Erkek	193	47,7
Kız	212	52,3
Toplam	405	100,0
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		
Evet	340	84,0
Hayır	65	16,0
Toplam	405	100,0
Günlük Tutma Durumu		
Evet	158	39,0
Hayır	247	61,0
Toplam	405	100,0

Tablo 3.3. incelendiğinde 193 erkek 212 kız öğrenci olmak üzere toplam 405 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilerin %84'ünün okul öncesi eğitim aldığı %16'sının ise okul öncesi eğitim almadan doğrudan ilkokula başladığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu okul öncesi eğitim almıştır. Günlük tutma alışkanlığı ile ilgili verilere bakıldığında öğrencilerin %39'unun günlük tuttuğu, %61'inin günlük tutmadığına ulaşılmaktadır.

3.3.2 Dinleme Kaygısı Ölçeği

Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin dinleme kaygısını belirlemek amacıyla Yekeler ve Ulusoy (2021) tarafından geliştirilen "Dinleme Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte "hiçbir zaman", "ara sıra", "çoğu zaman" ve "her zaman" olmak üzere 4 dereceli likert tipinden oluşan 10 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .78 olarak hesaplanarak güvenilir olduğu belirtilmiştir.

3.3.3 İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısını belirlemek amacıyla "İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği" (Uysal vd., 2019) kullanılmıştır. Ölçek "Bana hiç uygun değil", "Bana uygun değil", "Bana biraz uygun", "Bana uygun" ve "Bana tamamen uygun" şeklinde 5 dereceli likert tipi olup 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan 70'tir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .76 olarak hesaplanmış ve yeterli düzeyde güvenilir olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliliğinin belirlenebilmesi için Katrancı ve Temel (2018), tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği" ile korelasyon analizi yapılmıştır. İki ölçek arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunarak ölçeğin geçerliliğine kanıt oluşturulmuştur.

3.3.4 İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen "İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunarak yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirtilmiştir. Ölçek maddeleri "Her zaman", "Çoğu zaman", "Ara sıra", "Nadiren" ve "Hiçbir zaman" olarak beşli derecelendirme şeklinde yapılmıştır. Ölçekten alınan puanlar; 29-52,2 arası "hiçbir zaman" 52,3-75,5 arası "nadiren" 75,6-98,8 arası "ara sıra" 98,9-122,1 arası "çoğu zaman"

122,2-145 arası ise “her zaman” kaygı aralığını belirtmektedir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça okuma kaygısı artmakta; puanlar azaldıkça okuma kaygısı azalmaktadır (Dursun, 2018).

3.3.5 Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısını belirlemek amacıyla Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan “Hiçbir zaman”, “Bazen” ve “Her zaman” şeklinde üçlü likert tipi “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için sekiz alan uzmanı görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık değeri .91, test-tekrar korelasyon katsayısı .73 olarak belirlenmiş, ölçek yeterli düzeyde güvenilir bulunmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma öncesinde veri toplama ölçeklerini geliştiren araştırmacılardan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler ve Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden Etik Kurul izni alınmıştır. Sultanbeyli, Beykoz ve Üsküdar ilçelerinde belirlenen okulların yöneticileri ile görüşülerek araştırmanın amacı açıklanmış ve uygulama onayı alınmıştır. Aynı şekilde öğrencilere de uygulama öncesinde araştırmanın amacı açıklanarak öğrencilerin ebeveynlerine veli onam formları gönderilmiştir. Onayı alınan gönüllü öğrencilere gerekli sözel açıklamalar yapılarak ölçekler uygulanmıştır. Veriler, 2021-2022 eğitim öğretim dönemi mart-nisan ayları içerisinde belirtilen veri toplama araçları ile toplanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler bir istatistiksel programda analiz edilmiştir. Betimsel istatistikler için ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Öğrencilerin dil becerilerinde yaşadığı kaygı düzeylerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma ve günlük tutma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler için t-testi, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Anova testi yapılmıştır. Dil becerilerindeki

kaygı düzeylerinin birbiriyle ilişkisinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Katsayısı Tekniği kullanılmıştır. Araştırma tamamında istatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi alınmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

Öğrencilerin yazma kaygılarına, okuma kaygılarına, konuşma kaygılarına ve dinleme kaygılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1'de görülmektedir.

Tablo 4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
Konuşma Kaygısı	32.92	9.84	0.27	-0.49
Dinleme Kaygısı	21.85	3.13	0.62	1.21
Okuma Kaygısı	55.68	21.43	0.90	0.09
Yazma Kaygısı	30.94	7.67	0.66	0.26

Normal Dağılım: Bu araştırmada elde edilen verilerin dağılımına ilişkin tabloda verilen basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Sosyal bilimlerde normal dağılımdan sapma ile ilgili yaygın kabul ±1.5 şeklindedir (Field, 2005: s.72; Tabachnick & Fidell, 2013: s.349). Bu çalışmada elde edilen verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde çarpıklık için değerlerinin .27 ile .90 arasında, basıklık değerlerinin ise .09 ile 1.21 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan bu değerler göz önüne alındığında, verinin normal dağılımdan sapma göstermediği ifade edilebilir.

Çoklu doğrusal bağlantı: Çoklu doğrusal bağlantı problemi, bağımsız değişkenlerin aşırı derecede ilişkili olduğunda ortaya çıkmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişki .90 ve daha yüksek olduğunda, çoklu doğrusal bağlantı açısından problem teşkil etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013: 88). Bu çalışmada, değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir (bk. Tablo 4.6). Hesaplanan değerler incelendiğinde, verilerin parametrik analiz yapılmasına uygun olduğu ifade edilebilir.

4. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarının, dinleme kaygılarının, yazma kaygılarının ve okuma kaygılarının cinsiyetlerine göre farklılaşması Bağımsız Örneklemler için t-Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Dinleme Kaygısı, Konuşma Kaygısı, Okuma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Cinsiyete Göre Farklılaşması t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	*t*	sd	*p*
Dinleme Kaygısı	Erkek	193	21.44	3.01	-2.55	403	0.01
	Kız	212	22.22	3.19			
Konuşma Kaygısı	Erkek	193	32.40	9.57	-1.02	403	0.31
	Kız	212	33.40	10.07			
Okuma Kaygısı	Erkek	193	53.72	21.08	-1.76	403	0.08
	Kız	212	57.46	21.64			
Yazma Kaygısı	Erkek	193	29.59	7.26	-3.44	403	0.00
	Kız	212	32.17	7.84			

Tabloda verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin [$t(403) = -2.44$, $p < .05$], Dinleme Kaygısı Ölçeği'nden [$t(403) = -2.55$, $p < .05$] ve Yazma Kaygısı Ölçeği'nden [$t(403) = -3.44$, $p < .05$] aldıkları ortalama puanların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, kız öğrencilerin İlkokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygısı Ölçeği'nden ve Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir. Bu durum kız öğrencilerin dinleme ve yazma kaygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

4. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarının, dinleme kaygılarının, yazma kaygılarının ve okuma kaygılarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşması Bağımsız Örneklemler için t-Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Dinleme Kaygısı, Konuşma Kaygısı, Okuma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşması t-Testi Sonuçları

	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	n	$\bar{X}$	ss	*t*	sd	*p*
Dinleme Kaygısı	Evet	340	21.95	3.11	1.48	403	0.14
	Hayır	65	21.32	3.17			
Konuşma Kaygısı	Evet	340	32.50	9.89	-1.98	403	0.05
	Hayır	65	35.12	9.33			
Okuma Kaygısı	Evet	340	54.79	21.56	-1.91	403	0.06
	Hayır	65	60.32	20.26			
Yazma Kaygısı	Evet	340	30.59	7.82	-2.11	403	0.04
	Hayır	65	32.77	6.60			

Tabloda verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4.sınıf öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden [t(403) = -1.98, $p \leq .05$] ve Yazma Kaygısı Ölçeği'nden [t(403) = -2.11, $p < .05$] aldıkları ortalama puanların okul öncesi eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar okul öncesi eğitim almış öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir. Bu durum okul öncesi eğitim alan öğrencilerin konuşma ve yazma kaygısının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

4. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarının, dinleme kaygılarının, yazma kaygılarının ve okuma kaygılarının günlük tutma durumlarına göre farklılaşması Bağımsız Örneklemler için t-Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Dinleme Kaygısı, Konuşma Kaygısı, Okuma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Günlük Tutma Durumuna Göre Farklılaşması t-Testi Sonuçları

	Günlük tutma	n	$\bar{X}$	ss	*t*	sd	*p*
Dinleme Kaygısı	Evet	158	22.03	3.33	0.95	403	0.34
	Hayır	247	21.73	2.99			
Konuşma Kaygısı	Evet	158	33.87	10.65	1.55	403	0.12
	Hayır	247	32.32	9.25			
Okuma Kaygısı	Evet	158	58.75	22.83	2.32	403	0.02
	Hayır	247	53.71	20.29			
Yazma Kaygısı	Evet	158	32.64	7.60	3.62	403	0.00
	Hayır	247	29.85	7.54			

Tabloda verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, İlkokul Öğrencilerinin İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği'nden [t(403) = 2.32, p < .05] ve Yazma Kaygısı Ölçeği'nden [t(403) = 3.62, p < .05] aldıkları ortalama puanların günlük tutma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, günlük tutan öğrencilerin, Okuma Kaygısı Ölçeği'nden ve Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar günlük tutmayan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir. Bu durum günlük tutan öğrencilerin okuma ve yazma kaygısının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

4. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarının, dinleme kaygılarının, yazma kaygılarının ve okuma kaygılarının okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşması ANOVA Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Dinleme Kaygısı, Konuşma Kaygısı, Okuma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklılaşması ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sosyoekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	S	F	*p*	*Fark**
Dinleme Kaygısı	Üst grup	228	21.87	3.12	0.03	0.97	
	Orta grup	91	21.86	3.00			
	Alt grup	86	21.78	3.31			
Konuşma Kaygısı	Üst grup	228	31.88	9.32	5.58	0.00	Alt grup > Üst grup
	Orta grup	91	32.65	11.15			
	Alt grup	86	35.98	9.15			
Okuma Kaygısı	Üst grup	228	50.93	19.25	19.21	0.00	Alt grup > Üst grup Alt grup > Orta grup
	Orta grup	91	56.96	23.19			
	Alt grup	86	66.93	20.82			
Yazma Kaygısı	Üst grup	228	29.64	7.31	10.03	0.00	Alt grup > Üst grup
	Orta grup	91	31.48	8.83			
	Alt grup	86	33.83	6.43			

*Scheffe Post-Hoc testi

Tabloda verilen analiz sonuçları değerlendirildiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden [F = 5.58, p < .05], İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği'nden [F = 19.21, p < .05] ve Yazma Kaygısı Ölçeği'nden [F = 10.03, p < .05] aldıkları ortalama puanların okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, alt sosyoekonomik düzeyde bulunan okulda öğrenim gören öğrencilerin İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden, İlkokul ve

Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği'nden ve Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar üst sosyoekonomik düzeyde bulunan okulda öğrenim gören öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir. Bu durum alt sosyoekonomik düzeyde bulunan okulda öğrenim gören öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma kaygısının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

4. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları, dinleme kaygıları, yazma kaygıları ve okuma kaygıları arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.6 'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Dinleme Kaygısı, Konuşma Kaygısı, Okuma Kaygısı ve Yazma Kaygısı Arasındaki İlişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	1	2	3
1. Konuşma Kaygısı	-		
2. Dinleme Kaygısı	.436**	-	
3. Okuma Kaygısı	.581**	.402**	-
4. Yazma Kaygısı	.512**	.375**	.703**

*p<.05, **p<.01

Analiz sonuçları incelendiğinde, 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar ile, Dinleme Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar (r = .44, p < .05), İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar (r = .58, p < .05) ve Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar (r = .51, p < .05) arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Dinleme Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar ile İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar (r = .40, p < .05) ve Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar (r = .38, p < .05) arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar ile Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar (r = .70, p < .05) arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dil becerilerindeki kaygı düzeyinin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, günlük tutma, okulun bulunduğu sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaşma durumuna yönelik sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dil becerilerindeki kaygı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma kaygısı arasındaki ilişki belirlenmiştir. Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenerek alan yazındaki diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

- Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme ve yazma kaygısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin dinleme ve yazma kaygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Konuşma ve okuma kaygısında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuçlara göre cinsiyet değişkeninin konuşma ve okuma kaygısı üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Alan yazında ilkokul öğrencilerinin dinleme kaygısına yönelik araştırmaların sınırlı olması sebebiyle araştırmanın bu bulgusuna yönelik sonuçların karşılaştırılabileceği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu sebeple dinleme kaygısı ve cinsiyet değişkeni boyutunda elde edilen araştırma sonuçları ortaokul düzeyinde yapılan araştırmaların sonuçları üzerinden değerlendirilmiştir. Nitekim Bayraktar Özgür (2022) ve Uçgun (2016) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmalarda dinleme kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülürken bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra Selam (2019), ortaokul kız öğrencilerinin dinlemede kelime hazinesi ve dinlediğini değerlendirme alt boyutlarında; erkek öğrencilerin ise dinleme sonrası odaklanma alt boyutunda kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu; Melanlıoğlu ve Katrancı (2022) dinleme sonrası odaklanma ve dinleme engellerine odaklanma alt boyutlarında kız öğrencilerin anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bu sonuçları destekler nitelikte Arslan (2017b), dinleme sonrası odaklanma alt boyutunda cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Ateş (2017) ise sözü geçen

çalışmalardan farklı olarak dinleme kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların yanı sıra Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme kaygısına yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Altunkaya, 2017b, Ateş ve Bahşi, 2019; Çapan ve Karaca, 2012; Kılınç, 2018). Ancak ana dil öğrenimi ile yabancı dil öğrenimi arasındaki farktan ve bu araştırmaların katılımcılarının yaş düzeylerinin genellikle üniversite düzeyinde olmasından dolayı bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılması uygun görülmemektedir.

Konuşma kaygısı boyutunda ilkokul düzeyinde yapılan çalışmalardan Gürbüz ve arkadaşları (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşerek sınıf önünde konuşma kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Mermi (2021) ise cinsiyetin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılığının olduğunu ortaya koyarak erkek öğrencilerin daha çok konuşma kaygısı yaşadığını tespit etmiştir. Üst eğitim kademelerinde konuşma kaygısının incelendiği çalışmaların kısmen daha fazla olduğu görülmektedir. Tekşan ve arkadaşları (2019), Gölpınar ve arkadaşları (2018) ile Yıldırım (2015) tarafından ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda cinsiyet ve konuşma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ve bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmaların aksine Alturan (2021), Arslan (2018b) ve Gündüz (2020), ortaokul öğrencileri ile; Sevim ve Gedik (2014) lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında cinsiyet ve konuşma kaygısı arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Okuma kaygısı ve cinsiyet değişkeni bağlamında elde edilen sonuçlar Ersin Ektirici ve arkadaşları (2023), Dursun (2018) ve Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygısına yönelik gerçekleştirdiği araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Nitekim bu çalışmalarda cinsiyet faktörünün okuma kaygısı üzerinde etkisi tespit edilememiştir. Ayrıca ilkokul 1. ve 2. sınıfa devam eden öğrencilerle gerçekleştirilen bir araştırmada da okuma kaygısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ulusoy Durmuş, 2022). Ortaokul düzeyinde cinsiyet ve okuma kaygısı ilişkisinin ele alındığı araştırmalarda da (Altunkaya, 2017c; Arslan, 2017; Taşdemir ve Taşdemir, 2020; Tonka, 2020) bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bununla beraber alan yazında cinsiyetin okuma kaygısı üzerinde etkisinin olduğu çalışmalar da yer almaktadır. İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde yapılan araştırmalar arasında Kayır (2022) ve Kuşdemir ve Katrancı (2016); ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda Uçgun (2016), Katrancı ve Melanlıoğlu (2022), Yılmaz (2023) okuma kaygısının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısı yaşadığı ortaya koyulmuştur. Alan yazında cinsiyetin kaygı üzerinde etkili olduğu ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Kızların erkeklere göre daha duygusal yapıda olması sebebiyle kaygılarının da daha yüksek olabileceği düşünülmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Ayrıca çalışma grubunun 4. sınıf öğrencilerinden oluşması ergenlik etkenini de düşündürmektedir. Nitekim kızların erkeklere göre ergenliğe daha erken girmesi onların duygusal olarak olumsuz etkilenmesine ve bunun sonucunda kaygı oluşmasına sebep olabilmektedir. Bu araştırmaya benzer olarak Yıldız ve Ceyhan (2016) da yazma kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit etmiş ancak kız öğrencilerin yazma kaygısını daha düşük bulmuştur. Ortaokul düzeyinde de yazma kaygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalar yer almaktadır. Nitekim Berk (2014) araştırmasında cinsiyetin yazma kaygısının yordayıcısı olduğunu belirtirken Deniz (2018) yazma kaygısı ve cinsiyet değişkeni arasında kız öğrencilerin lehine; Deniz ve Demir (2019), Aşılıoğlu ve Özkan (2013) ve Zorbaz (2010) erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Bozgün (2022), Temel (2018) ve Özber (2019) tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda; Yemenici (2019), Süğümlü ve Alver (2021) tarafından ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalarda yazma kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

- Araştırma sonucuna göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme ve okuma kaygısı okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bakımdan okul öncesi eğitimin dinleme ve okuma kaygısına etkisinden söz edilemez. Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma kaygısının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin konuşma ve yazma kaygısının okul öncesi eğitim almış öğrencilerin konuşma ve yazma kaygısından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocuğun motor, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişiminde okul öncesi eğitim önemli bir yer tutmaktadır (MEB, 2013). Bu bakımdan literatürde dil becerilerinin okul öncesi eğitimle ilişkisini içeren çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Erkan ve Topçu Bilir (2015), dinleme, konuşma, okuma, dikte ve yazma becerilerinin okul öncesi eğitim almış öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Taner ve Başal (2005), okul öncesi eğitim alan birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişiminin okul öncesi eğitim almamış öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşarak okul öncesi eğitimin dil gelişimi

üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Bunların yanı sıra okul öncesi eğitimin çocuğun kaygısına etkisinin incelendiği çalışma da dikkat çekmektedir. Özbek (2003), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin stres durumlarıyla başa çıkabilme becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumu ile anlamlı bir ilişki içinde olduğunu belirlemiştir. Analiz sonuçlarını öğretmen görüşleri ile desteklediği çalışmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin "başarısız olunan bir durumla başa çıkma" ve "korku ve kaygıyla başa çıkma" becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında okul öncesi eğitim alma durumu daha çok "dil becerileri" ile ilişkilendirilirken okul öncesi eğitimin "dil becerilerinde yaşanan kaygı" ile ilişkisi daha sınırlı kalmıştır. Nitekim dinleme ve konuşma kaygısını ele alan çalışmalarda okul öncesi eğitim alma değişkeninin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan araştırmanın bu bulgusu dinleme ve konuşma kaygısı boyutunda örnek araştırmalarla karşılaştırılamamıştır. Bu sebeple dinleme becerisinin okul öncesi eğitim alma değişkeni ile ilişkilendirildiği çalışmalar değerlendirilmiştir. Aslan (2019), okul öncesi eğitime devam etme durumunu okul öncesi öğrencileri üzerinden incelerken Akçay (2016) bu durumu ilkokul 1. sınıf öğrencileri üzerinden incelemiştir. Her iki araştırmada okul öncesi eğitimin dinleme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Erçakır ve Yurdakal (2023) okul öncesi eğitim alma durumunu sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Bu çalışmada öğretmenler okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dinleme becerilerini edindiği için 1. sınıfta dikkatini daha kolay derse verebildiğini ve derse katılımda daha istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Okuma kaygısı ve okul öncesi eğitim alma durumu arasındaki ilişki incelendiğinde Ulusoy Durmuş (2022) ve Dursun (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarıyla örtüşen bulgular ortaya çıkmıştır. Nitekim Ulusoy Durmuş ilkokul 1.ve 2. sınıfa devam eden öğrencilerin; Dursun ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma kaygısı ile okul öncesi eğitim alma durumu arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Ancak araştırmanın bulgusunun aksine Yıldız ve Ceyhan (2016) okul öncesi eğitim alan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygısının diğerlerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi eğitim alma değişkeni yalnızca yazma kaygısı boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde araştırma sonuçları okul öncesi eğitim alan 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısını daha düşük tespit eden Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu durum okul öncesi eğitimle el-göz koordinasyonunu ve ince motor becerilerinin gelişimini sağlayan öğrencinin yazma

eyleminde daha az zorlanması ve yazmadan kaçınmaması dolayısıyla daha az yazma kaygısı yaşaması şeklinde açıklanabilir. Ancak Karaçay (2021) bu araştırmadan farklı olarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısının okul öncesi eğitim almaya göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda ise Deniz (2018) okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma kaygısının daha düşük olduğunu tespit ederek bu araştırmanın sonuçlarına örnek teşkil etmiştir. Zorbaz (2010) ve Özsoy (2015) ise okul öncesi eğitimin ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koyarak Deniz'in araştırmasına zıt sonuçlar elde etmiştir.

- Bu araştırmanın sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma kaygısı ile günlük tutma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak okuma ve yazma kaygısı günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmada günlük tutan öğrencilerin okuma ve yazma kaygısı günlük tutmayan öğrencilere göre daha yüksek tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarında günlük tutmayan öğrencilerin lehine bir durum gözlense de alan yazında günlük tutmanın başta okuma ve yazma becerileri olmak üzere dil gelişimi üzerinde katkısı olduğu belirtilmektedir. Nitekim okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerle bir araştırma yürüten Günendi Çağlar (2019) öğrencilerin ses kayıt cihazları ile günlük tutmasını sağlamış ve bu çalışma sonucunda günlük tutmanın çocukların dil gelişimine olumlu yönde etkisi olduğunu belirlemiştir. İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalar arasında Ataman ve Yeşilyurt (2021), 1. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini günlük tutma durumlarına göre değerlendirerek günlük tutmanın 1. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Kalyoncu ve Dağlı (2007), günlük tutan 2. sınıf öğrencilerinin yazılı ifadelerdeki başarısının yanı sıra dinleme becerilerinin de geliştiğini ifade etmiştir. Ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda Türkben (2021) günlük tutmanın yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini, Demir (2011) günlük tutan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmektedir. Alan yazındaki çalışmalarda günlük tutmanın dil becerileri ile ilişkili olarak motivasyon ve tutum bağlamında etkisinden de söz edilmektedir. Örneğin; Akar ve Özber (2018) çalışmasında günlük tutan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koyarak öğrencilerin günlük tutmaya teşvik edilmesini önermiştir. Ünal (2019), özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında günlük tutan öğrencilerin daha olumlu okuma tutumuna sahip olduğunu belirtmiştir.

Yukarıda sözü geçen çalışmalardan da hareketle bu araştırmada günlük tutma durumu ile ilgili beklenen bulgulara ulaşılamamıştır. Eldeki araştırmanın sonuçları günlük tutan öğrencilerin okuma ve yazma kaygısının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Günlükler genellikle bireyin başkalarına anlatmadığı duygu ve düşünceleri içerir. Günlüklerin kişiye özel, gizli ve paylaşılmak istenmeyen bir yapısı vardır. Bu bakımdan günlüğe yazılan düşüncelerin başkası tarafından okunması riski bireyin duygu ve düşüncelerini yazarak ifade etmesinden uzaklaştırabileceği ve bireyde yazma kaygısı oluşmasına sebebiyet verebileceği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusunun aksine literatürde günlük tutmanın yazma kaygısını azalttığı yönünde araştırmaların olduğu görülmüştür (Güneyli, 2016; Uçgun, 2011; Zorbaz, 2010). Temel (2018) ise ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin günlük tutma durumunun yazma kaygısı üzerinde bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

- Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma, okuma ve yazma kaygısının okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme kaygısının okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre alt sosyoekonomik düzeyde bir okulda eğitim gören öğrencilerin üst sosyoekonomik düzeyde bir okulda eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek konuşma, okuma ve yazma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Çocuğun dil gelişiminde etkili olan faktörlerden biri de ailenin yapısı ve ilişkileridir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin öğrenme imkânlarının sınırlı olması, anne babanın çocuğun eğitimi ile yeterince ilgilenememesi gibi durumlar çocuğun gelişimini de olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Aras, 2004). Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan aileler çocuklarının eğitim ortamlarını düzenleyebilmekte, onlara çeşitli olanaklar sağlayabilmektedir. Bu bakımdan ekonomik olarak durumu iyi olan aileler çocuklarının yaşadığı eğitim sorunlarıyla daha yakından ilgilenebilmekte, bu sorunlara çözüm aramakta ve gerekli desteği sağlayabilmektedir (Gelbal, 2008).

A. Şahin (2011) öğrencilerin evde ve okulda aldığı eğitimin niteliğinin sosyoekonomik düzey ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ailelerin sosyoekonomik düzeyi beslenme, sağlık, giyim, iletişim, ulaşım gibi yaşam standartlarını etkileyen bir unsurdur. Dinleme becerisinin de bu yaşam standartları içerisinde yer aldığına dikkat çeken Şahin ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin arttıkça dinleme becerisi farkındalıklarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerini farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda eğitim gören öğrenciler üzerinden inceleyen Aras (2004) ve Ateş (2016) sosyoekonomik düzey arttıkça dinlediğini anlama başarısının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Dinlediğini anlama ve dinleme kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğuna dikkat çeken Yekeler ve Ulusoy'un (2021) araştırması da göz önünde bulundurulduğunda sosyoekonomik düzey ve dinleme kaygısı arasında bir ilişkiden bahsetmek mümkün olabilmektedir. Nitekim bu sonuçlar birbirleriyle ilişkilendirildiğinde sosyoekonomik düzey arttıkça dinleme kaygısının azalabileceği düşünülmektedir. Ancak araştırmada dinleme kaygısının ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kandır ve Koçak Tümer (2013) dil becerilerinin gelişiminde ailenin sosyoekonomik düzeyinin etkili bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde zengin bir konuşma dili olduğunu, evde gazete, dergi, internet gibi iletişim araçlarının kullanımı ile birlikte sözlü ve yazılı iletişimin geliştiğini belirten Deniz (2003) bu ailelerin çocuğun düşüncelerine ve görüşlerine önem verdiğine de dikkat çekmektedir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerde çocuğun kendini ifade etmekten çekinmemesi, rahat bir iletişim ortamının olması muhtemel olmaktadır. Böyle bir ortam çocukta konuşma ve yazma gibi ifade becerilerinde herhangi bir kaygı yaşamasının da önüne geçebilmektedir. Bu bakımdan araştırmanın sonuçlarının da ortaya koyduğu gibi çocuğun konuşma ve yazma kaygısı sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Nitekim bu sonuçlara benzer olarak Akalın ve Adıgüzel (2020), Gündüz (2020) ve Yıldırım (2015), ailesinin gelir düzeyi düşük olan ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısının daha yüksek olduğu, Temel (2018), yazma kaygısının üst sosyoekonomik düzeyde eğitim gören öğrencilerin lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın ailenin ekonomik durumu ile konuşma ve yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamayan araştırmalar da mevcuttur (Deniz, 2018; Üzüm, 2021; Zorbaz, 2010) .

- Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme kaygısı ile konuşma, okuma ve yazma kaygısı arasında; konuşma kaygısı ile okuma ve yazma kaygısı arasında; okuma kaygısı ile yazma kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları dil becerilerinden birinde yaşanan kaygının diğer dil becerisini de etkilediğini ortaya koymuştur.

Birey toplum içerisindeki varlığını sürdürebilmek ve sosyalleşebilmek için dile ihtiyaç duyar. Dört temel dil becerisinin gelişmesi bu ihtiyacın giderilmesi noktasında büyük önem taşımaktadır. Zira dil bu dört öğrenme alanı üzerine kuruludur. Bu bakımdan dil

becerilerinden birinin eksikliği veya zayıflığı dil becerileri arasındaki dengenin bozulmasına sebep olabilir (Arıcı ve Taşkın, 2019).

Alan yazında dil becerilerinde yaşanan kaygının birbirleriyle ilişkisinin incelendiği çalışmaların çoğunlukla okuma ve yazma boyutunda olması, ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen araştırmaların sınırlılığı nedeniyle bazı bulgular üst eğitim düzeyinde yapılan araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Dinleme kaygısının diğer dil öğrenme alanlarındaki kaygı ile ilişkisi değerlendirildiğinde araştırma sonuçları Uçgun (2016) ve Melanlıoğlu ve Katrancı (2022) tarafından ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Nitekim bu araştırmalarda okuma ve dinleme kaygıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Emiroğlu ve Pınar (2013) dinleme becerisinin diğer dil becerilerinin gelişimi için önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Dinlemenin eğitimin temeli olduğunu, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşabilmesi için dinleme becerisi edinmesi gerektiğini, karmaşık bir beceri olan konuşmanın öğrenilmesinin dinlemenin öğrenilmesi ile başladığını, okumanın dinlemeden sonra gelen bir anlama becerisi olduğunu, yazmanın gelişimi için bireyin yeterli bir dinleme becerisine sahip olması ve dinleyerek bilgiler edinebilmesi gerektiğini belirtmektedir. Tüm bu bulgular ve bilgiler ışığında dinleme becerisinin ilk edinilen dil becerisi olması ve diğer dil becerilerinin gelişimini de etkilediğini söylemek mümkündür. Bu bakımdan öğrencilerin bu alandaki kaygısının diğer dil becerilerine de yansıması beklenen bir durumdur.

Gündüz (2020) konuşma becerisi ile dinleme becerisinin birbirinin gelişimine yardımcı olduğunu, konuşma becerisinin okuma ve yazma öğreniminde önemli olduğunu belirtmektedir. Nitekim okuma ve yazma becerisinin edinimi için birey konuşulan sesleri duymalı ve seslerin ayırdına varabilmelidir. Okumayı konuşmanın düşünsel boyutunda etkili bir beceri olarak belirten Gündüz bu alanda yaşanan zayıflığın konuşma becerisini de etkilemesini muhtemel bulmaktadır. Bu söylem konuşma becerisinin gelişiminin başta dinleme olmak üzere sırayla okuma ve yazma becerilerinin gelişimine pozitif yönde etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin diğer dil öğrenme alanlarında da bu kaygının etkilerini görebileceğine işaret etmektedir.

Araştırma okuma kaygısının yazma kaygısının bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç ilgili alan yazında da desteklenmektedir. Yıldız ve Ceyhan (2016) çalışmasında okuma ve yazma kaygısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Kitap okuma durumuna göre 4. sınıf öğrencilerinin (Bozgün, 2016 ve Temel, 2018) ve ortaokul öğrencilerinin (Güney, 2016 ve Yaman, 2010) yazma kaygısının incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalarda kitap okuma sıklığı arttıkça

öğrencilerin yazma kaygısının azaldığı tespit edilmiştir. Bank (2006) yazma becerisinin okuma becerisi ile geliştiğini, iyi bir yazar olmak için dikkatli bir okuyucu olmak gerektiğini belirtmektedir. Ungan (2007), yazma becerisinin gelişiminin okuma becerisinin gelişimine paralel olduğunu belirtmekte, okullarımızda yeterinde okuma alışkanlığı kazandıracak çalışmalara yer verilmediğini öne sürmektedir. Bu bakımdan okuma alışkanlığı kazanmamış bireylerin kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşma konusunda zorlandığı bununla beraber yazmaktan da kaçındığı düşünülebilir. Nitekim bu durum bireyde zamanla kaygı yaratan bir durum da olabilir. Bunun üzerine okuma kaygısı olan bir öğrencinin zaman içerisinde yazma kaygısı da yaşayabileceği söylenebilir.

5.2 Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak yeni araştırmalar için uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Dinleme ve yazma kaygısının kız öğrencilerde daha fazla görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan bütün derslerde dinleme ve yazma kaygısını azaltmaya yönelik yöntem ve teknikler kullanılabilir, motive edici yönlendirmeler yapılabilir.
- Araştırmada okul öncesi eğitim almamış ilkokul öğrencilerinin yazma kaygısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç çocukların okul öncesi eğitim almasının faydalarından birini daha ortaya koymaktadır. Ayrıca birinci sınıfta yazma sürecine geçişte okul öncesi dönemde yapıldığı gibi çizgi çalışmalarının yeterince yapılmasının da önemli olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle öğretmenlere bu çalışmalara daha fazla zaman ayırmaları önerilebilir.
- Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi öğrencilerin dil becerilerinde yaşadığı kaygı durumunu etkilemektedir. Bu bakımdan ilkokul öğretmenleri bulundukları okulun şartlarına göre ders planlamalarında öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma kaygısını azaltmaya yönelik etkinliklere ağırlık verebilir.
- Araştırma sonucunda dil becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan öğretimin sadece belli dil becerilerine (okuma ve yazma) bağlı olarak değil tüm dil becerilerini kapsayan şekilde gerçekleştirilmesi önemlidir.
- MEB tarafından öğretimde duyuşsal faktörlere (kaygıya) dikkat çeken hizmet içi eğitimler yapılabilir.

- Öğretmenler mümkün olduğunca her bir öğrencinin varsa hangi dil öğrenme alanında kaygı yaşadığını belirlemeli ve bu kaygıyı gidermeye yönelik çalışmalar yapmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- İlkokul düzeyinde dil öğrenme alanlarında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bakımdan özellikle dinleme ve konuşma becerisi üzerine çalışmalar yapılarak bu becerilerde yaşanan kaygı durumları ilkokulda farklı sınıf düzeylerinde araştırılabilir.
- Dil becerilerinde yaşanan kaygının nedenlerini araştıran bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- İlkokul düzeyinde küçük sınıfların dinleme, konuşma, okuma ve yazma kaygısını belirlemeye yönelik ölçekler geliştirilebilir.
- Farklı yöntem ve tekniklerin dil becerilerinde yaşanan kaygıya etkisine inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada günlük tutma değişkeni ile okuma ve yazma kaygısı arasındaki ilişki dikkat çekicidir. Bu bakımdan ilkokul seviyesinde farklı çalışmalar yapılarak araştırmanın bu bulgusu karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlerin kaygı durumları öğrencilerin kaygı seviyelerine etki edebilir. Bu bakımdan ilkokul öğretmenlerinin dil öğrenme alanlarındaki kaygı durumlarını inceleyen araştırmaların faydalı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ak, Ö. (2021). *Causes of English speaking anxiety among university students and their solution suggestions* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Akar, N. (2011). Yazma eğitimi, *Sakarya University Journal of Education, 1*(1), 49-50.

Akar, C. ve Özber, M. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi,2*(1), 75-89.

Akalın, S. ve Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(3), 1345-1356.

Akçay, A. (2016). Okulöncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies, 11*(3), 15-28.

Akdemir, M. (2009). Dilin "konuşan dil" için anlamı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13* (2), 97-103.

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksu, S. (2022). *Speaking anxiety among EFL students: The sample of Kafkas University, department of English language and literature* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.

Akyol, H. (2020). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Akyol, H. (2021). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.

Akyol, H. ve Yıldız, M. (2018). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Aldyab, A. (2017). Dil öğreniminde dinlemenin önemi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 440-448.

Alhendi, N. (2022). *Listening anxiety and listening comprehension: A study of saudi female university students studying english as a foreign language* (Publication No. 30320149) [Doctoral dissertation, University of Exeter]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim*, 145, 15-19.

Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Altunkaya, H. (2017a). Konuşma ile ilgili temel kavramlar. A. Akçay ve S. Baskın (Ed.), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi içinde* (s.25-56). Anı Yayıncılık.

Altunkaya, H. (2017b). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences, 12*(3), 107-121.

Altunkaya, H. (2017c). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy, 5*(3), 106-121.

Alturan, N. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile dijital oyun, sosyal medya ve akıllı telefon bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.

Aral, N. ve Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 22*(110).

Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Arı, G. (2022). Okuma eğitiminin temel kavramları. G.Arı ve O. İpek (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s. 123-159). İksad Publishing House.

Arıcı, A.F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.

Arıcı, A.F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education, 5*(2), 185-194.

Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri. *Turkish Studies 7*(3), 221-231.

Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 30-44.

Arslan, A. (2017b). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES), 1*(1), 12-31.

Arslan, A. (2018a). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1286-1312.

Arslan, A. (2018b). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES), 2*(3), 26-43.

Asan, H. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Aslan, H.S. (2019). *48-66 ay çocuklarda dil gelişimi ve sosyal beceri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Aslan, Y. ve Yaylı, D. (2021). Dinlemenin fiziksel ve anlaksal temelleri. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s.13-24). Anı Yayıncılık.

Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(6), 83-111.

Ataman, Y. ve Yeşilyurt, M. (2021), ilkokul 1. sınıf öğrencilerinde günlük tutma faaliyetinin yazma becerisine etkisinin incelenmesi. *International Gobeklitepe Social and Human Sciences Congress-II, Şanlıurfa,* 127-170.

Ateş, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy, 4*(4), 309-317.

Ateş, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 7*(19), 139-153.

Ateş, A. ve Bahşi, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 273-287.

Ateş, M. ve Ercan, A.N. (2015). Türkçe öğretmenlerinin dinleme stillerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 107-119.

Aydın, İ. (2023). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Aydoğan, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Aykut, Ş. (2023). *Müzikli okuma uygulamalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ve tutumları üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Aytan, T. ve Güneş, G. (2020). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurları. M.N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi içinde* (s.63-81). Pegem Akademi.

Bacanlı, H. (2021). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi.

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21, 29-61.

Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.

Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi.

Balcı, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Bank, C.G. (2006). Reading and writing taught in a sophomore. *Journal of Geoscience Education. 54*(1), 25-30.

Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: Konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*, 1903-1913.

Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies, 7*(3), 555-572.

Başaran, M. (2022). *Konuşma halkası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Başaran, M. ve Akyol, H. (2019). Dördüncü sınıf öğrencilerinin kalem tutuşlarının ergonomik unsurlar açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2019, 7*(1), 1-14.

Başkan, A. ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma*). RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (21), 39-55. DOI: 10.29000/rumelide.835294.

Başpınar Erten, S. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme*. Pegem Akademi.

Baştuğ, M. ve Demirgüneş, S. (2020). Türkçe öğretimi ders işleme süreci. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi içinde* (s.1-49). Anı Yayıncılık.

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Pegem Akademi.

Bayburtlu, Y.S. (2022). Temel dil becerileri bağlamında Türkçe eğitiminin sahadaki sorunları ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (26), 39-63.

Baykal Özalp, Y. (2022). *Exploring the effects of strategy instruction on learners' foreign language reading anxiety* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Bayraktar Özgür, N. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısının farklı değişkenler açısından incelenmesi ve kaygının nedenlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3* (1), 69-86.

Berk, R.R. (2014). *Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.

Berk, R.R. ve Açık, F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(32), 329-348.

Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu A. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Pegem Akademi.

Bıyık, M. (2020). *Covid- 19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutum ve kaygısıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Bıyık, M. ve Erdoğan, T. (2019). Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları. (3.Baskı). F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlkokuma yazma öğretimi içinde* (s.109-153). Anı Yayıncılık.

Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22* (1), 393-410.

Boldan, M.N. (2019). *A study on foreign language speaking anxiety of pre-service ELT teachers* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Boydak Özan, M. ve Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 64-70.

Bozgün, K. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma. *Temel Eğitim*, (16), 6-15.

Bozkurt, B.N. (2022). *The impact of collaborative learning on EFL learners' speaking anxiety in online and face-to-face learning environments* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.

Bradley, J.M. ve Thalgott, M.R. (1987). Reducing reading anxiety. *Academic Therapy, 22*(4), 349–358. https://doi.org/10.1177/105345128702200402

Breakey, L.K. (2005). Fear of public speaking- the role of the SLP, *Seminars in Speech and Language, 26*(2), 107-117.

Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Canbay, F. (2022). *The effect of affective strategy training on speaking anxiety and self-regulation levels of EFL learners* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Ceylan, A. (1997). Etkili iletişim geliştirmede aktif dinlemenin önemi. *Öneri Dergisi, 2*(7), 83-88.

Ceyran, K.O. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Cheng, Y.S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign language annals, 35*(6), 647-656.

Ciğerci, F. M. (2020). Dinleme eğitimi. E.G. Özenç ve M. Özenç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (s.129-147). Pegem Akademi.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 11, 231-244.

Coşkun, E. (2014). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s.49-93). Pegem Akademi.

Coşkun, M.V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig / Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 41-52.

Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S.B. Demir, Çev. Ed.) Eğiten Kitap.

Çağlar König, G. (1991). Toplumdilbilim açısından dil ve dil Türleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 59-70.

Çalıcı, M.A. ve Aytan, T. (2020). Dinleme eğitimi. T. Aytan (Ed.), *Etkinliklerle dinleme eğitimi içinde* (s.1-51). Pegem Akademi.

Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518.

Çapan, S.A. ve Karaca M. (2012). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70,* 1360-1373.

Çaylı, C. ve Göçer, A. (2021). Dinleme becerisinin önemi ve geliştirilmesi üzerine: kuramsal bir çalışma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 215-229.

Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 14* (1), 97-107.

Çente Akkan, S. (2022). *Japon dili öğretiminde yazma kaygısı ve akademik dürüstlük ihlallerine ilişkin algı ve tutumların belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Çınar, G. (2014). *The effect of peer feedback on writing anxiety in english as a foreign language students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 165-177.

Çodur, H. (2019). *Farklı programlardaki öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri ile yaşam becerileri arasındaki ilişkinin fiziksel aktiviteye katılım ve farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, (6), 167-174.

Dalcı, Z. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Dalkılıç, E. E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ve matematik dersine yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.

Daly, J. A., Vangelisti, A. L., & Lawrence, S. G. (1989). Self-focused attention and public speaking anxiety. *Personality and Individual Differences, 10*(8), 903-913. https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90025-1

Daly, J.A. ve Wilson, D.A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English, 17*(4), 327-341.

Daşöz, T. (2013). *Yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.

Daud, N.S.M., Daud, N.M., & Kassim, N.L.A. (2016). Second language writing anxiety: Cause or effect? *Malaysian journal of ELT research*, *1*(1), 19.

Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(4), 2215-2239.

Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 47*(1), 103-124.

Demir Atalay, T. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinleme stratejileri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 57, 1885-1904.

Demircan, M. (2022). *Okumaya yönelik tutum, kaygı, öz yeterlik ve üstbiliş etmenlerinin ilişkisi ve okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitim sözlüğü*. Pegem Akademi.

Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 233-255.

Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Deniz, H. ve Demir S. (2019). Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 124-144.

Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi*. Anı Yayıncılık.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 185-204.

Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.

Doruk, M. Öztürk, M. ve Kaplan, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi: Kaygı ve tutum faktörleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 283-302.

Doyman, S. (2020). *An exploration of EFL students' perceived sources of speaking anxiety* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Dölek, O. (2021). Konuşma tutumunun konuşma başarımını yordama gücü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10*(4), 1477-1492.

Dönmez, E. (2022). *The effect of language awareness activities on preparatory school students' foreign language writing anxiety levels* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Durmaz, B. N. (2020). *The relationship between listening metacognitive awareness, foreign language listening anxiety and ambiguity tolerance of Turkish EFL students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Durrel, D. (1969). Listening comprehension versus reading comprehension. *Journal of Reading, 12*(6), 455-460.

Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Ediger, M. (2002). *Listening and language arts. ERIC.*

Emiroğlu, S. (2021). Dinleme becerisinin dilsel yönü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (24), 259-282.

Emiroğlu, S. ve Pınar, S.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies, 8* (4), 769-782.

Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6* (11), 331-352.

Er, S. (2017). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. Hayat Yayınları.

Er, O. (2018). Okuma kültürü. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s. 55-74). Anı Yayıncılık.

Erçakır, M.Ç. ve Yurdakal, İ.H. (2023). Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokula uyumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi,* 18, 30-40.

Erdoğan, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinde topluluk önünde konuşma kaygısının nedenleri ve geliştirilen baş etme mekanizmaları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi,* 47, 351-367.

Erel, A. (2022). *Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı, akademik motivasyonu ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.

Ergin, G. (2022). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.

Erkan, S. ve Topçu Bilir, Z. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35, 173-190.

Eroğlu, Z.D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies, 8*(9), 1441-1453.

Ersin Ektirici, G., Kılıççalar, A. ve Kalaycı, E. (2023). Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal,* 9, 13-21.

Esen Aygün, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(231), 91-109.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2nd ed.). SAGE Publications. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04270_1.x

Freud, S. (1949). Inhibitions, Symptoms And Anxiety. (A. Strachey, Trans.). The Hogarth Press.

Genç, H.E. (2017). *The second language writing anxiety: The perceived sources and consequences* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitimi ve Bilim, 33* (150), 1-13.

Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.

Göçer, A. (2021). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Pegem Akademi.

Göksel, A. (2022). Okumayı etkileyen psikolojik faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* 8, 946-962.

Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarısı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 4* (2), 75-85.

Gül, F. ve Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13, 65-76.

Gündüz, A. (2020). *Duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

Gündüz, O. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s.93-133). Pegem Akademi.

Günendi Çağlar, Ç (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocukların günlük tutma etkinliklerinin dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi, 41*(191), 7-23.

Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(18), 1-15.

Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Pegem Akademi.

Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi 3*(3), 119-128.

Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.

Güneş, F. (2020a). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. (7. Baskı). Pegem Akademi.

Güneş, F. (2020b). Yazmanın temel bileşenleri. B.Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi içinde* (s.1-15). Pegem Akademi.

Güneşer Kurt, E. (2023). *Dramanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma, yazma kaygısı ve motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi.

Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 163-180.

Gürbüz, M. D., Saatçi, T. ve Karabulut, R. (2022). İlkokula devam eden öğrencilerin sınıf önünde konuşma kaygısı ile interneti kullanma süreleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(3), 1015-1030.

Hamzadayı, E. (2021a). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (s.89-101). Pegem Akademi.

Hamzadayı, E. (2021b). Dinleme becerisinin temel kavramları. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s.1-13). Anı Yayıncılık.

Harmankaya, M.Ö. ve Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *Turkish Studies, 12*(18), 339-360.

Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs, 76*(4), 408–420. https://doi.org/10.1080/03637750903310360

Hilaloğlu, N. (2019). *The effect of explicit listening strategy instruction on Turkish EFL learners' listening anxiety and listening comprehension* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Huang, Q. (2012). Study on correlation of foreign language anxiety and English reading anxiety. *Theory and Practice in Language Studies*, *2*(7), 1520-1525.

Izard, C.E. & S.S. Tomkins. (1971). Affect and behavior: Anxiety as a negative affect. In C.D. Spielberger (Ed.), *Axiety and behavior* (3rd ed., pp. 81-129). Academic Press.

İkiz, E. (2021). Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler. M. E. Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s.197-259). Pegem Akademi.

İlhan, H. (2019). *İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygıları üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

İmer, K. (1990). *Dil ve toplum*. Gündoğan Yayınları.

İpek, S. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

İpek, Ş.I. (2023). *Lise ve üniversite öğrencilerinde algılanan helikopter ebeveyn tutumu ve mükemmelliyetçi aile tutumunun sınav kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi: Yöntemler-etkinlikler içinde* (s.1-25). Pegem Akademi.

İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17*(3), 193-206.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 67-76.

Jalil, F., Derakhshan, A., & Saeede, T. (2020). The effect of listening strategy instruction on second language listening anxiety and self-efficacy of iranian EFL learners. *Sage Open, 10*(2) doi:https://doi.org/10.1177/2158244020933878

Jalongo, M.R. & Hirsh, R.A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal, 37*(6), 431-435.

Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. (A.Benzer, Çev. Ed.) Pegem Akademi.

Kağıtçı, B. (2014). *Fen dersine yönelik kaygı ölçeği geliştirilmesi ve ortaokul öğrencilerinin fen dersi kaygı ile tutum puanlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Kalyoncu, N. ve Dağlı, S. B. (2007). Çocuklar için yaratıcı yazı atölyesi çalışmaları ilk konumuz günlükler. S. Sever (Ed.), 2*. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde*, (s. 671-676). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kandemir, A. (2020). *İlkokul öğrencilerinin okur benlik algısı ve okuma motivasyonunun okuma kaygısı ile ilişkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi

Kandır, A. ve Koçak Tümer, N.B. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7*(30), 45-60.

Karaçay, B. (2021). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2019). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s.263-303). Pegem Akademi.

Karadağ, R. (2019). Yazma becerisinin geliştirilmesi. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (s.35-67). Anı Yayıncılık.

Karadağ, R. (2021). Dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital ortam ve araçlar. F. Susar Kırmızı (Ed.), *Dijital dönüşümde Türkçe eğitimi içinde* (s.177-197). Anı Yayıncılık.

Karadüz, A., (2010a). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2*(29), 39-55.

Karadüz, A., (2010b). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies, 5*(3), 1566-1593.

Karakuş Tayşi, E. (2019). The effect of listening attitude and listening anxiety on listening comprehension: A regression model. *Universal Journal of Educational Research, 7*(2), 356-364. DOI: 10.13189/ujer.2019.070207

Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(2), 1172-1189.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9* (2), 58-79.

Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler.* Nobel Yayın Dağıtım.

Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Kardaş, M.N. (2020). Okuma ve okuduğunu anlamanın önündeki engeller. M.Kaya ve M.N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s.101-125). Pegem Akademi.

Kardaş, M. N., Esendemir, N. ve Kardaş, S. (2021). Yazma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M.N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 1-21). Pegem Akademi.

Kardaş, N. ve Kardaş, M.N. (2022). Dinleme becerisinin geliştirilmesi. N. Kardaş ve M.N. Kardaş (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 61-95). Pegem Akademi.

Kargın, T. , Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(6), 2369-2384.

Karsli, V. (2020). *Investigating the effectiveness of using video-blog based speaking activities on EFL students' speaking anxiety and their performances* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Kartal, H. (2019). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Kasten, W.C. ve Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: Tek başıma öğrenemem ki!* Pegem Akademi.

Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 415-445.

Katrancı, M. ve Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerinin yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Social and Humaties Sciences Research, 5* (24), 1544-1555.

Katz, L. (2000). Public speaking anxiety. *UTM Counseling and Career Services, 1*, 1-3.

Kavcar, C. (1983). Güzel yazı yazmanın önemi ve yolları. *Eğitim ve Bilim, 7*(41), 13-15.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2021). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Anı Yayıncılık.

Kavruk, H. ve Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89.

Kayır, E. (2022). *İlkokul öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı okuma kaygısı ve okuma motivasyonu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Kaynak, M. (2017). *Impact of peer feedback on EFL learners' foreign language writing anxiety and their ideas about peer feedback* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/tekniği - metin türü ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(1), 15-30.

Kenny, D. A., & McCoach, D. B. (2009). Effect of the Number of Variables on Measures of Fit in Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *10*(3), 333–351.

Keyvanoğlu, F.B. (2021). *An investigation into preparatory class EFL students' l2 writing anxiety* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Kılıç, M. (2007). *The sources and relations of foreign language listening anxiety with respect to text type and learner variables: A case study at Gaziantep University* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Kılınç, N. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Kline, R. B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.

Koçoğlu, A. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkiye yönelik görünümler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Konak Akçay, G. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktivitelere katılma düzeyleri ile bilişüstü becerileri ve sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 13*, 287-309.

Kurudayıoğlu, M. ve Savaş, Ö. (2016). Türkçe dersi konuşma kazanımlarının devinişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. S. Dilidüzgün (Ed.), *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi içinde* (s.102-112). Anı Yayıncılık.

Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 251-266.

Küçük, S. ve Demirdöven, G.H. (2022). Dil eğitiminin genel kavramları. G. Arı ve O. İpek (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s.3-29). İksad Publishing House.

Küçükbayrak, H. (2021). *Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Le Gall, A. (2012). *Anksiyete ve kaygı*. (2. Baskı). (İ. Yerguz). Dost Kitabevi (Orijinal eserin basım tarihi 1976).

Lin, Y. B. (2011). *A study on the correlation between english listening anxiety and listening strategies of non-english majors in independent colleges* (Publication No. 10547689) [ig Xiamen University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Low, B.E. & Sonntag, E. (2013). Towards a pedagogy of listening: Teaching and learning from life stories of human rights violations. *J. Curriculum Studies, 45*(6), 768-789.

Lundsteen, Sara W. (1979). *Listening: Its impact on reading and the other language arts*. Urbana IL: National Council of Teachers of English.

Maden, A. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarında konuşma eğitimi. M.N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi içinde* (s.25-63). Pegem Akademi.

Maden, A. (2021). Dinleme öz yeterlik algısı ile kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen adayları örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 263-278. Doi: 10.48066/kusob.1004617.

Maden, A. ve Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 1945-1957.

Maden, S. (2021). Yazma kaygısı. M.N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 343-361). Pegem Akademi.

Manav Dağlı, M. (2022). *İstanbul ili Fatih ilçesindeki bir ortaokulun 8.sınıfında eğitim gören öğrencilerin sınav kaygısı ile beslenme durumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.

Maslow, A.H. (1970) *Motivation and personality*. Harper&Row.

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading research quarterly*, *30* (4), 934-956.

Mermi, F. (2021). *İlkokul öğrencilerinin konuşma becerisine ilişkin tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mebbis.meb.gov.tr. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS), https://mebbis.meb.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 11.02.2022)

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11, 851-876.

Melanlıoğlu, D. (2014a). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 107-119.

Melanlıoğlu, D. (2014b). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 95-105.

Melanlıoğlu, D. ve Katrancı, M. (2022). A correlational study: listening and reading anxiety of Turkish children during the covid-19 pandemic. *European Educational Researcher, 5*(3), 277-296.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Mohammadpur, B., & Ghafournia, N. (2015). An elaboration on the effect of reading anxiety on reading achievement. *English Language Teaching,* 8, 206-215.

Mutlu, H.H. (2020). Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi içinde* (s. 45-66). Pegem Akademi.

Norma, R. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim, 7* (39). 19-29.

Orakcı, Ş. (2018). İngilizce dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Asya Öğretim Dergisi, 6*(1), 40-51.

Ölmez, G.N. (2022). *Predictors of foreign language speaking anxiety in a tertiary level Turkish EFL context* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Özbay, M. (2006). Konuşma eğitimi ve özgüven. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı, 54*, 177-194.

Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (*26*), 155-175.

Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Özber, M. (2019). *Yaratıcı drama yöntemleriyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutum ve yazma öz yeterliğine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Özcan Reyhan, Ö. (2021). *Tiyatro izlemenin konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygısı ve konuşma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Özcanlı, N. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı, İngilizce konuşma öz-yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Özdemir, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi: Niğde ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Özdemir, S. ve Şerbetçi, H.N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örneklemi). *İlköğretim Online, 17* (4), 2110-2123.

Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.

Özkan, C. (2019). *The relationship between students' success and their level of foreign language anxiety and the primary sources of foreign language speaking anxiety* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

Özkan, E. ve Başkan, A. (2020). Okuma ve sözvarlığı ilişkisi. M. Kaya ve M.N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi içinde*, (s.67-79). Pegem Akademi.

Öztürk, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların öyküleme yoluyla ölçümlenen yazılı ifadeleri ve yazma kaygıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Öztürk, E. (2018). Yaratıcı yazmanın öğretimi. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi içinde* (s.216-242). Pegem Akademi.

Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (Üstün zekalı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Özusta, H. Ş. (1995). Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanteri uyarlama, geçerlilik ve güvenirlilik çalışması, *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(34), 32-44.

Pan, Y. (2016). Analysis of listening anxiety in efl class. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL), 4(*6), 12-16.

Pedro, M. B. (2018). The relationship between reading anxiety, math anxiety, and state anxiety in silent versus oral reading in 5th and 6th grade. [Master's thesis, University of Haifa]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Pecjak, S., & Kosir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teachers' activities in the classroom. *Studia Psychologica, 50*, 147-168.

Piccolo, L.R., Giacomoni, C.H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V.G.& Salles, J.F. (2017). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal,* 45, 537–543.

Polat, M. ve Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies, 13*(11), 1113-1138.

Pull, C. B. (2012). Current status of knowledge on public-speaking anxiety. *Current Opinion in Psychiatry, 25*(1), 32-38.

Raja. F. (2017). Anxiety level in students of public speaking: Causes and remedies. *Journal of Education and Educational Development, 4*(1). 94-110.

Ramirez, G., Fries, L., Gunderson, E., Schaeffer, M.W., Maloney, E.A., Beilock S.L. & Levine, S.C. (2019). Reading Anxiety: An Early Affective Impediment to Children's Success in Reading. *Journal of Cognition and Development, 20*(1), 15-34.

Sadiku, L.M. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature Studies, 1*(1), 2411-4103.

Sağır, M. ve Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklere dil bilgisi öğretimi*. Pegem Akademi.

Saito, Y., Garza, T.J. and Horwitz, E.K. (1999), foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal,* 83, 202-218. https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016

Salecl, R. (2014). *Kaygı üzerine* (2. Baskı). (B.E. Aksoy, Çev.). Metis Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 2004).

Sallabaş, M.E. (2012), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies, 7*(3), 2199-2218.

Saraç, C. (2006). Sözlü iletişim becerileri açisindan türk dili ve edebiyati eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi, 34*(169).

Sarı, H. (2019). *The impact of the use of formative assessment on EFL students' writing anxiety: An action research study* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

Sarıkaya, B. (2017). İletişim. A. Akçay ve S. Baskın (Ed.), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi içinde* (s.1-24). Anı Yayıncılık.

Sarıkaya, B. (2020). Dinleme süreçleri/stratejileri. M.N. Kardaş (Ed.) *Dinleme eğitimi içinde* (s.163-177). Pegem Akademi.

Sarısoy, B. (2023). *The impact of metacognitive instruction on listening comprehension performance, metacognitive listening awareness, and listening anxiety of EFL listeners at the tertiary level in Turkey* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Saylık, R. (2021). *Kaygılı beyin ve bilişsel performans*. Pegem Akademi.

Schumacher, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modelling* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Selam, Ç. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının kullandıkları öğrenme stilleri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Seligman, L. & Reichenberg, L.W. (2019). Ps*ikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. (E.E. Yerlikaya, Çev.). Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (1989). Okul öncesi dönemde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi, 4*(14), 21-22.

Seven, S. (2022). *Çocuk ruh sağlığı*. Pegem Akademi.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 379-393.

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological Methods*, *7*(4), 422–445. https://doi.org/10.1037//1082-989x.7.4.422

Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C.H. Spielberg (Ed.), *Anxiety and behavior* (3rd ed., pp. 3-23). Academic Press.

Suroğlu Sofu, B. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Susar Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ.H. (2021). Öğretmen görüşlerine göre covid-19 salgınının Türkçe eğitiminde temel dil becerilerini edinim sürecine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(2), 593-610.

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.

Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(1), 178-188.

Şahin, N. (2011). *A case study: Sources of English language reading anxiety and emotional coping strategies of 6th, 7th, and 8th grade primary school learners* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Şahin, A. ve Aktar, S. (2020a). Okuma becerisinin geliştirilmesi. M.Kaya ve M.N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s.151-175). Pegem Akademi.

Şahin, A. ve Aktar, S. (2020b). Dinleme eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M.N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi içinde* (s.1-23). Pegem Akademi.

Şahin, A. ve Kana, F. (2015). Konuşma kaygısı. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi: Yöntemler-etkinlikler içinde* (s.271-280). Pegem Akademi.

Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(10), 117-135.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş - temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ekinoks Yayınevi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Taner, M. ve Başal, H.A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişiminin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 395-420.

Taşdemir, O. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Taşdemir, İ. ve Taşdemir, H. Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik kaygıların incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2*(1), 58-82.

T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2019). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması.* Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü

Tekşan, K., Mutlu, H.H. ve Çinpolat, E. (2019). The examination of the relationship between the speech anxiety and speaking skill attitudes of middle school students and the opinions of teachers on speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(4), 1395-1412.

Temel, S. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7*(17), 322-356.

Temizkan, M. ve Sallabaş, M.E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(*27), 155-176.

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,40*(2), 113-131.

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan M. (2017). *Konuşma eğitimi (Sözlü anlatım)*. Pegem Akademi.

Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13* (50), 73-95.

Tolun, K. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Tonka, H. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Tonka, H., & Bakır, S. (2020). The examination of the relationship between the secondary school students' habit of reading and their reading anxiety. *Journal of Educational Issues, 6*(1), 293-313.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden, M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.

Tunagür, M. (2021). The effect of peer assessment application on writing anxiety and writing motivation of 6th grade students. *Shanlax International Journal of Education, 10*(1), 96-105.

Tunagür, M. ve Kardaş, M.N. (2021). Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri. M.N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s.59-83). Pegem Akademi.

Tunalı, M. (2007). *Başarılı ve güzel konuşma sanatı*. Mihenk Kitap.

Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.205-228). Pegem Akademi.

Tutar, H. ve Erdem, A.T. (2022). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.

Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Journal of Language Education and Research, 6*(2), 657-677.

Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 900-922. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146

Uçgun, D. (2011). The study on the writing anxiety levels of primary school 6, 7 and 8th year students in terms of several variables. *Educational Research and Reviews, 6*(7), 542-547.

Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 1958-1970.

Ulusoy Durmuş, E.N. (2022). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısı ve okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23* (2), 461-472.

Ungan, S. (2009). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s.135-160). Pegem Akademi.

Uysal, B. (2022). Dil eğitiminin disiplinler arası kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s.227-253). Pegem Akademi.

Ünal, D. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Ürün Karahan, B. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s.39-55). Anı Yayıncılık.

Ürün Karahan, B. (2021). The relationship between secondary school students' writing attitudes and anxiety and writing disposition. *International Journal of Education and Literacy Studies, 9*(2), 136-141.

Üzüm, C. (2021). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.

Yağmur Şahin, E. ve Zorlu Kana, H. (2015). Türk eğitim programlarında konuşma eğitimi. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi: Yöntemler-etkinlikler içinde* (s.29-59). Pegem Akademi.

Yamaç, A., & Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 43*(194), 225-243.

Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(1), 267-289.

Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3*(14), 1111-1122.

Yaman, H. ve Suroğlu Sofu, M. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* (173), 41-50.

Yaylı, D. (2021). Dinleme eğitiminin diğer disiplinlerle ilişkisi. H. Yazıcı (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s.1-13). Anı Yayıncılık.

Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E.E. (2022). *Kişilik kuramları*. Pegem Akademi.

Yazıcı, H. ve Altun, F. (2021). Kişilerarası ilişkilerde sözel olmayan iletişim. (A. Kaya, Ed.), *İnsan ilişkileri ve iletişim içinde* (s.166-196). Pegem Akademi.

Yekeler, A.D. ve Ulusoy, M. (2021). Dinlediğini anlama ve dinlemeye etki eden faktörler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 1-17.

Yemenici, H. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Yemenici, A.İ. (2021). Dinleme eğitimi. F. Temizyürek ve T. Türkben (Ed.), *Türkçe öğretimine genel bir bakış içinde* (s.157-209). Pegem Akademi.

Yılar, R. (2019). Yazma. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde*. (s.75-103). Pegem Akademi.

Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 11*(2), 1301-1316.

Yıldız, D. (2019). Yazmayla ilgili psikolojik nitelikler. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s.297-319). Anı Yayıncılık.

Yıldız, D. (2021). Dinlemenin edimsel ve duyuşsal boyutu. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s.27-44). Anı Yayıncılık.

Yılmaz, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi (Elazığ örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Yılmaz, T. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyi ile okuma kaygısı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Yüksel, K. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini yordama durumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Zbornik, J.J. & Wallbrown, F.H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading Improvement, 28*(1), 2-13.

Zbornik, J. (2001). *Reading anxiety manifests itself emotionally, intellectually*. LRP Publications.

Zhang, H. (2011). *A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors: Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety.* [Master's thesis, Kristianstad University]. Digitala Vetenskapliga Arkivet.

Zeybek, F. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin temel derslere yönelik durumluk kaygı ve tutumlarının cinsiyet ve akademik başarılarına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Zeyrek, S. (2021). Diksiyon ve güzel konuşma üzerine teorik notlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14*(79), 97-109.

Zorbaz, K.Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Zorbaz, K.Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences, 6*(3), 2271-2280.

EKLER

Ek-1 (Araştırma İzni)

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-46522314 25/03/2022
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Eda SAK)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Marmara Üniversitesinin 09.03.2022 tarihli ve 238724 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 24.03.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Dil Becerilerindeki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler	: İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri
Araştırmanın Süresi	: 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarınızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
25/03/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

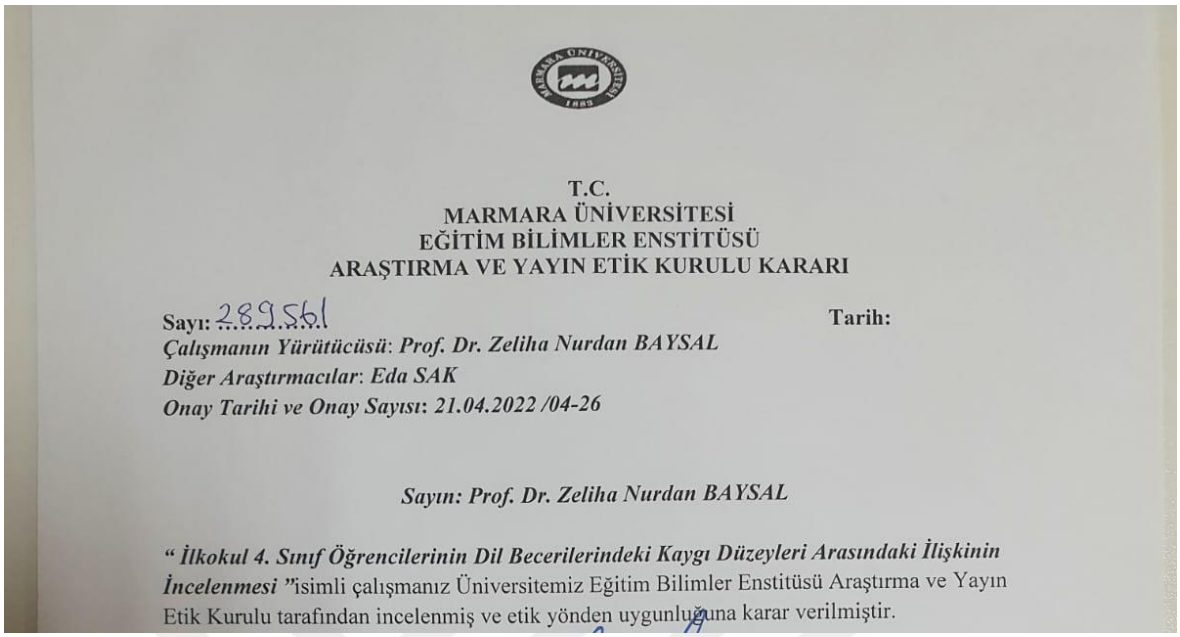
Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres	: Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul	Belge Doğrulama	: https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Telefon	: 0212 384 36 30	Bilgi İçin	: Aydın BALTA
E-posta	: stratejigelistirme34@meb.gov.tr	Unvanı	: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi	: meb@hs01.kep.tr	İnternet Adresi	: http://istanbul.meb.gov. tr/

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b08c-bc5a-338d-9493-1859 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2 (Etik Kurul İzni)



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI

Sayı: 28956 **Tarih:**
Çalışmanın Yürütücüsü*: *Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL
Diğer Araştırmacılar*: *Eda SAK
Onay Tarihi ve Onay Sayısı*: *21.04.2022 /04-26

Sayın: Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL

" İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dil Becerilerindeki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi "isimli çalışmanız Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Ek-3 (Veli Onam Formu)

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Dil Becerilerindeki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adıyla, 14.03.2022-14.04.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dil becerilerindeki (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) kaygı düzeylerini ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi tespit etmektir

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: EDA SAK

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

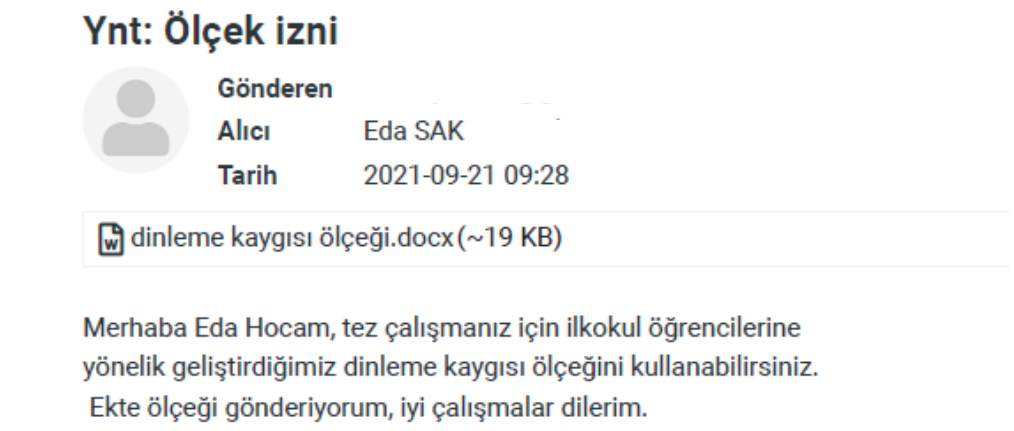
..../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek-4 (Ölçek İzinleri)

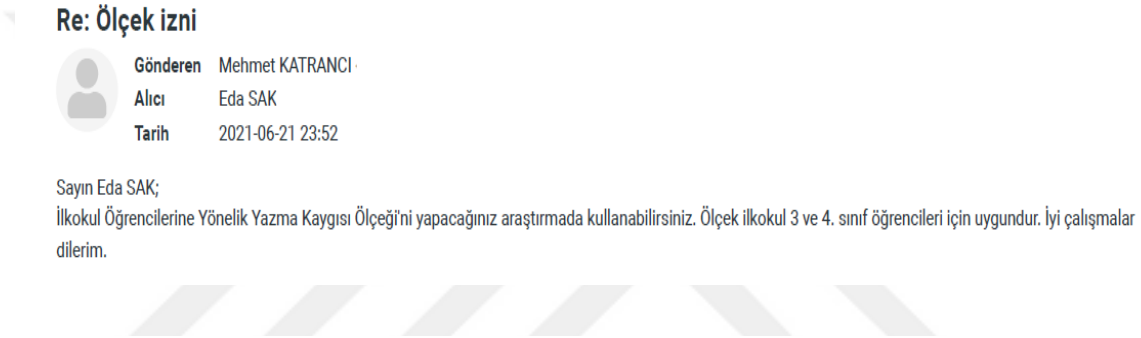


Ynt: Ölçek izni

Gönderen
Alıcı Eda SAK
Tarih 2021-09-21 09:28

dinleme kaygısı ölçeği.docx (~19 KB)

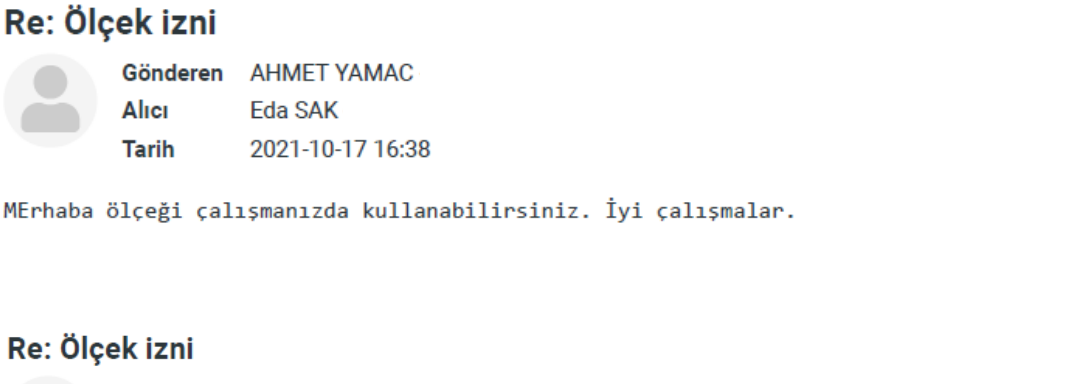
Merhaba Eda Hocam, tez çalışmanız için ilkokul öğrencilerine yönelik geliştirdiğimiz dinleme kaygısı ölçeğini kullanabilirsiniz. Ekte ölçeği gönderiyorum, iyi çalışmalar dilerim.



Re: Ölçek izni

Gönderen Mehmet KATRANCI
Alıcı Eda SAK
Tarih 2021-06-21 23:52

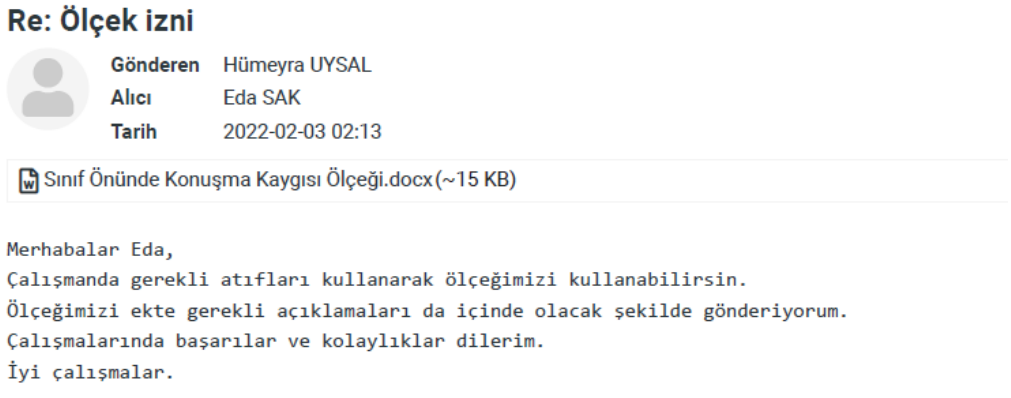
Sayın Eda SAK;
İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'ni yapacağınız araştırmada kullanabilirsiniz. Ölçek ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencileri için uygundur. İyi çalışmalar dilerim.



Re: Ölçek izni

Gönderen AHMET YAMAC
Alıcı Eda SAK
Tarih 2021-10-17 16:38

MErhaba ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.



Re: Ölçek izni

Gönderen Hümeyra UYSAL
Alıcı Eda SAK
Tarih 2022-02-03 02:13

Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği.docx (~15 KB)

Merhabalar Eda,
Çalışmanda gerekli atıfları kullanarak ölçeğimizi kullanabilirsin.
Ölçeğimizi ekte gerekli açıklamaları da içinde olacak şekilde gönderiyorum.
Çalışmalarında başarılar ve kolaylıklar dilerim.
İyi çalışmalar.

Ek-5 (Kişisel Bilgi Formu)

Sevgili Öğrenciler,
Bu anketin amacı 4. sınıf öğrencilerinin dil becerilerinde yaşadığı kaygının değerlendirilmesidir. Bu sebeple sizlerin görüşleri bizim için çok önemlidir. Aşağıda yer alan ifadelere katılım derecenizi çarpı işareti (x) koyarak belirtiniz. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Yük. Lisans Öğr. Eda SAK
Marmara Üniversitesi

1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz:
1.Kız ( )
2.Erkek ( )

Anaokuluna gittiniz mi?
1.Evet ( )
2.Hayır ( )

Annenizin eğitim durumu nedir?
1.Herhangi bir okul mezunu değil ( )
2.İlkokul ( )
3.Ortaokul ( )
4.Lise ( )
5.Üniversite ( )

Babanızın eğitim durumu nedir?
1.Herhangi bir okul mezunu değil ( )
2.İlkokul ( )
3.Ortaokul ( )
4.Lise ( )
5.Üniversite ( )

Günlük tutuyor musunuz?
1.Evet ( )
2.Hayır ( )

Ek-6 (Dinleme Kaygısı Ölçeği)

Sevgili Öğrenciler,
Bu anketin amacı 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisinde yaşadığı kaygının değerlendirilmesidir. Bu sebeple sizlerin görüşleri bizim için çok önemlidir. Aşağıda boş bırakılan cümlelerde dinleme beceriniz hakkındaki ifadeler yer almaktadır. Her bir cümleyi okuyarak, sizin için en uygun seçeneğe karar veriniz. Her bir soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Yük. Lisans Öğr. Eda SAK
Marmara Üniversitesi

4.DİNLEME KAYGISI ÖLÇEĞİ

***ters madde**

1. Öğretmenim bana dinlediklerimle ilgili soru soracağı zaman .....

a) hiçbir zaman tedirgin olmam.
b) ara sıra tedirgin olurum.
c) çoğu zaman tedirgin olurum.
d) her zaman tedirgin olurum.

***2. Bilmediğim sözcüklerin bulunduğu hikâyeleri dinlerken .....**

a) her zaman gerginliğim artar.
b) çoğu zaman gerginliğim artar.
c) ara sıra gerginliğim artar.
d) hiçbir zaman gerginliğim artmaz.

3. Bir metni ilk kez dinlemek beni .....

a) hiç tedirgin etmez.
b) az tedirgin eder.
c) tedirgin eder.
d) çok tedirgin eder.

4. Dinlediklerimi anlatmak durumunda kalınca .....

a) hiç rahatsız olmam.
b) ara sıra rahatsız olurum.
c) çoğu zaman rahatsız olurum.
d) her zaman rahatsız olurum.

***5. Dinlediklerimle ilgili bir sonuca ulaşamadığımda .....**

a) her zaman kaygılanırım.
b) çoğu zaman kaygılanırım.
c) ara sıra kaygılanırım.
d) hiçbir zaman kaygılanmam.

6. Dinlediklerimi anlamadığımda .....

a) hiçbir zaman panik yapmam.
b) ara sıra panik yaparım.
c) çoğu zaman panik yaparım.
d) her zaman panik yaparım.

7. Öğretmenim dinlediklerimle ilgili değerlendirme yapacağında .....

a) hiçbir zaman panik yapmam.
b) ara sıra panik yaparım.
c) çoğu zaman panik yaparım.
d) her zaman panik yaparım.

***8. Dinleme etkinlikleri yaparken az zamanım kaldığında .....**

a) hiçbir zaman tedirgin olmam.
b) ara sıra tedirgin olurum.
c) çoğu zaman tedirgin olurum.
d) her zaman tedirgin olurum.

9. Dinleme etkinliklerinde dikkatim dağıldığında .....

a) hiçbir zaman panik yapmam.
b) ara sıra panik yaparım.
c) çoğu zaman panik yaparım.
d) her zaman panik yaparım.

10. Dinlediğim hikâyenin ana fikrini bulamadığımda .....

a) hiçbir zaman panik yapmam.
b) ara sıra panik yaparım.
c) çoğu zaman panik yaparım.
d) her zaman panik yaparım.

Ek-7 (İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği)

Sevgili Öğrenciler,
Bu anketin amacı 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisinde yaşadığı kaygının değerlendirilmesidir. Bu sebeple sizlerin görüşleri bizim için çok önemlidir. Aşağıda boş bırakılan cümlelerde dinleme beceriniz hakkındaki ifadeler yer almaktadır. Her bir cümleyi okuyarak, sizin için en uygun seçeneğe karar veriniz. Her bir soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Yük. Lisans Öğr. Eda SAK
Marmara Üniversitesi

5. KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

	MADDELER	Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana tamamen uygun
1.	Konuşmamı öğretmenimin beğenmemesinden korkarım.					
2.	Konuşmamı arkadaşlarımın beğenmemesinden korkarım.					
3.	Sınıf arkadaşlarımın önünde konuşmak beni mutlu eder.					
4.	Sınıf arkadaşlarımın karşısında konuşurken heyecanlanırım.					
5.	Düşüncelerimi sınıf arkadaşlarımın karşısında paylaşmaktan çekinmem.					
6.	Sınıf arkadaşlarımın gözüne bakarak konuşurum.					
7.	Sınıf arkadaşlarımın karşısında söyleyeceklerimi karıştırırım.					
8.	Sınıf önünde konuşurken söyleyeceklerimi unuturum.					
9.	Sınıf arkadaşlarımın önünde konuşurken kendimi rahat hissederim.					
10.	Anlattıklarıma arkadaşlarımın gülmesinden korkarım.					
11.	Bir şey anlatırken çok heyecanlanırım.					
12.	Sınıf arkadaşlarımın önünde konuşurken sesim titrer.					
13.	Sınıf önünde konuşma yaparken kalbim hızlı atmaya başlar.					
14.	Konuşurken cümlenin sonuna geldiğimde heyecandan başını unuturum.					

Ek-8 (İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği)

Sevgili Öğrenciler,
Bu anketin amacı 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerisinde yaşadığı kaygının değerlendirilmesidir. Bu sebeple sizlerin görüşleri bizim için çok önemlidir. Aşağıda yer alan ifadelere katılım derecenizi çarpı işareti (x) koyarak belirtiniz. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Yük. Lisans Öğr. Eda SAK
Marmara Üniversitesi

2. OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

	MADDELER	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Sınıfta okuma yapacağım zaman panik olurum.					
2	Arkadaşlarımdan daha kötü okuyacağım düşüncesi beni gergin yapar.					
3	Okuma yaparken ses tonumu ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
4	Okuma yaptığımız derslerde kasılırım.					
5	Bir metni okumam söylendiğinde tedirgin olurum.					
6	Bir metni okumaya başlamadan önce gergin olurum.					
7	Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış yapmaktan korktuğum için sesim titrer.					
8	Sınıf ortamında sesli okumalarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.					
9	Bir metni okurken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.					
10	Sınırlı bir zaman diliminde süre tutarak okuma yapacağımda panik olurum.					
11	Okumak beni kaygılandırdığından okumaya zaman ayırmam.					
12	Bir metni okurken avuçlarım terler.					
13	Öğretmen sınıfta sesli okuma yaptırırken kalbim çarpar.					
14	Sınıfta sesli okuma yaparken heyecandan dizlerim titrer.					
15	Bir metnin tamamını okumak düşüncesi beni rahatsız eder.					
16	Bir metni okumayı kendime sorun hâline getiririm.					
17	Ne zaman bir metni okuyacak olsam başım/karnım ağrımaya başlar.					
18	Akıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınırım.					
19	Sınıf ortamında okuduktan sonra iyi okuyabildim mi diye endişelenirim.					
20	Bir metni okuduktan sonra kendimi başarısız hissederim.					
21	Okuma yaparken nefesimi ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
22	Sınıf ortamında sesli okuma yaparken heyecanlanırım.					
23	Yaptığım okumalardan kötü not alacağım düşüncesi beni rahatsız eder.					
24	Sınıf ortamında sesli okuma yapmaya çekinirim.					
25	Okuduklarımın başkaları tarafından anlaşılmama düşüncesi beni tedirgin eder.					
26	Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam.					
27	Okumak için ne zaman bir metni elime alsam düşünme yeteneğimi kaybederim.					
28	Bir metni tekrar okuduğumda bile gergin olurum.					
29	Daha önce okumadığım metinleri okurken endişe duyarım.					

Ek-9 (Yazma Kaygısı Ölçeği)

Sevgili Öğrenciler,
Bu anketin amacı 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerisinde yaşadığı kaygının değerlendirilmesidir. Bu sebeple sizlerin görüşleri bizim için çok önemlidir. Aşağıda yer alan ifadelere katılım derecenizi çarpı işareti (x) koyarak belirtiniz. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Yük. Lisans Öğr. Eda SAK
Marmara Üniversitesi

3. YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

No	Maddeler	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
1	Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi beni tedirgin eder.			
2	İyi yazamadığım için yazı yazmaktan kaçınırım.			
3	Yazdıklarımı sadece kendime yakın hissettiklerime okurum.			
4	Yazı yazarken terlemeye başlarım.			
5	Yazdıklarımı başkalarının okuyacağı düşüncesi beni korkutur.			
6	Arkadaşlarımdan daha kötü yazı yazacağım düşüncesi beni tedirgin eder.			
7	Yazdığım bir yazıyı sınıfta okurken sesim titrer.			
8	Yazdıklarımın değerlendirileceği düşüncesi beni kaygılandırır.			
9	Yazdıklarımı başkalarının okumasından rahatsız olurum.			
10	Yazı yazarken başım ağrır.			
11	Yazdığım yazılardan düşük not alma korkusu beni tedirgin eder.			
12	Yazı yazarken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.			
13	Kendimi yazma konusunda yetersiz hissederim.			
14	Yazma etkinliklerinde düşüncelerimi sıralarken zorlanırım.			
15	Yazı yazarken, yanlış yazacağım düşüncesi beni endişelendirir.			
16	Yazdıklarımı okurken heyecanlanırım.			
17	Yazı yazarken verilen konunun dışına çıkacağım korkusuna kapılırım.			
18	Yazdıklarımın eleştirileceği düşüncesi beni huzursuz eder.			
19	Yazdıklarımın başkaları tarafından anlaşılmayacağı düşüncesi beni endişelendirir.			
20	Yazı yazarken nefes alışverişim hızlanır.			