

Türkçe Öğretiminde Kaygı, Tutum, Öz Yeterlik ve Güdü

Özlem Batmaz¹

Özet

Günümüzde anadil öğretiminde başarıyı etkileyen etmenlerin başında öğrenen özelliklerine bağlı olan duyuşsal nitelikler gelmektedir. Yapılan araştırmalar, anadili öğretimini oluşturan dört temel dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) gelişiminde duyuşsal niteliklerin başında gelen kaygı, tutum, öz yeterlik ve güdülenme gibi etmenlerin öğrencilerin dili etkili bir şekilde kullanma durumunu etkilediğini göstermektedir. Her öğrencinin öğretim sürecinde anadile yönelik duyuşsal niteliği farklı olabilir. Bu farklılıkları ortaya çıkarmak ve öğrenciye anadiline yönelik öz farkındalık sağlamak öğretmen yaklaşımına bağlı olduğu gibi öğretim yöntemlerine ve sınıf içi etkinliklere de bağlıdır. Öğrencilerin duyuşsal öğrenme yaşantıları; okuma, dinleme, konuşma ve yazma edimlerini olumlu ve olumsuz yönden etkilemektedir. Öğretimin başında ve sonunda çeşitli ölçme araçlarıyla öğrencilerin duyuşsal niteliklerini belirlemek; kaygı, olumsuz tutum, güdülenme sorunlarını çözmeye çalışmak, dil becerilerine yönelik öz yeterliklerini sağlamak anadili öğretiminde akademik başarıyı ve dili kullanma becerisini arttırmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin gelişimini etkileyen duyuşsal nitelikleri alanyazın çerçevesinde açıklamak ve öğretmenlerin duyuşsal tepkilere yönelik yapması gereken uygulama ve etkinlikleri açıklamaktır. Alanyazın taraması sonucunda; öğretimin başında duyuşsal tepki düzeyinin belirlenmesi gerektiği, her duyuşsal niteliğin öğrencilerde farklı düzeyde olduğu ve bu nedenle etkinliklerin kişisel gereksinimlere göre şekillenmesi gerektiği, her duyuşsal niteliğin bireyi farklı yönlerden etkilediği, duyuşsal niteliklerin birbirleriyle ilişki içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Anadili olarak Türkçe öğretiminde kaygı, tutum, öz yeterlik ve güdü gibi duyuşsal etmenlerin incelendiği bu çalışma, bir alanyazın derlemesi niteliği taşımaktadır.

1 Araştırma Görevlisi, Gaziantep Üniversitesi, obalmaz@gantep.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0002-3604-9231

Giriş

İnsan özelliklerinin bilişsel, devinsel ve duyuşsal olmak üzere üç yönlü bir yansıması bulunmaktadır (Tekindal, 2015). Duyu, davranışı etkileyen his, duygu ve tutumla ilişkilendirilmekte (Arnold ve Brown 1999) aynı zamanda insan davranışlarının duyuşsal yönü olarak da tanımlanabilmektedir (Brown, 1994). Bloom'a (1979) göre, duyuşsal nitelikler ve akademik başarı arasında olumlu etkileşimler bulunmaktadır. Duyuşsal nitelikler başarıyı belirler ve başarının devamında rol oynarlar. Bilişsel ve duyuşsal niteliklerin eğitim sürecinde birlikte düşünülmesi başarının yüzde altmışını açıklamaktadır. Duyuşsal nitelikler, öğrencilerin bireysel özelliklerini, akranları ve öğretmenler arasındaki etkiyi ifade etmektedir. Öğrencilerin bireysel özellikleri; öz saygı, kaygı, tutum ve güdüden oluşmaktadır. Öğrencilerin akranlarından ve öğretmenlerden aldığı etkiler ise onun duyuşsal niteliklerinin oluşmasında etki sahibidir (Bao ve Liu, 2021). Krashen'e (1982) göre öğrenciler sınıf içinde akranlarından gelebilecek olan eleştiri ve alay gibi durumlarda duyuşsal engele takılarak öğrenme sürecinde pasif olmayı seçebilmektedirler. Stevick (1980), dil öğretiminde başarının materyal, yöntem ve teknikten çok öğrencilerin hem kendi kişiliklerine hem de birbirleriyle olan duyuşsal etkileşimine bağlı olduğunu vurgular. Olumlu duygulanım, öğrenmeye büyük oranda destek sağlarken öte yandan olumsuz duygulanım, öğrenmenin tamamen gerçekleşmesini engelleyerek bilişin işleyişini engelleyebilir (Arnold, 2011). Stern'e (1983) göre duyu bileşenleri en az biliş kadar dil öğretimine katkı sağlamaktadır. Forgas (2008) benzer şekilde duygulanım ve biliş arasındaki ilişkide nesnelere bilişsel temsillerini hafızada tutma, bilgiyi işleme gibi süreçlerde duygulanımın anahtar bir rol üstlendiğini belirtir. LeDoux (1996), duygulardan doğrudan ve güçlü bir şekilde etkilenen iki önemli bilişsel alana değinmektedir: Bunlar öğrenmenin temel parçaları olan "dikkat ve anlam yaratma"dır. Güdülenme, dikkatin yoğun olduğu yerde meydana gelmektedir. Anlam yaratımı için duygulanıma ihtiyaç duyulur. Dolayısıyla öğretim sürecinde öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel yönlerinin de dikkate alınması gerekir (Arnold, 2011). Üstbiliş kavramının duyuşsal niteliklerle ilişkisine değinen Williams ve Burden (1997), üstbilişin duygu ve hislerle olan bağlantısının yalnızca zihinsel bilgiyi vermediğini aynı zamanda benlikle ilgili etmenlere ve bunların bilişsel süreçlerin kullanımını nasıl etkilediğine dair bilgiyi de kapsadığını belirtmişlerdir.

Öğrenen özelliklerine bağlı olan duyuşsal nitelikler, dil öğretim sürecine bilişsel süreçlerle beraber dâhil olmaktadır. Duyunun daima bireyde algılama, odaklanma, sorun çözme, akıl yürütme, hatırlama, öğrenme gibi bilişsel süreçler üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir (Tyng vd., 2017). Bu nedenle öğrenciler üzüntü, öfke, korku, kaygı ve baskı altında hissettiklerinde

öğrenmeye karşı güdülenme durumunun da gerçekleşmediği araştırmalara yansımıştır. Dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerinde karşılaşılan bu durum “duyusal filtre (*affective filter*)” olarak adlandırılmıştır (Lightbown ve Spada, 1999; De Bot vd., 2005). Dil öğreniminin duyusal engeli olan kaygı, az seviyede güdülenme, az seviyede öz yeterlik inancı, olumsuz tutumlar ve yargılar bilişsel süreçleri ve algılamayı engellemektedir. Böylelikle dört temel dil becerisinin etkili kullanımında sorunlarla karşılaşmaktadır.

Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerine kurulu olan anadili öğretiminde öğrencinin duyuşsal yaşantılarının dili kullanma becerisini ve akademik başarıyı etkilediği birçok araştırmaya yansımıştır (Stevick, 1980; Arnold, 2011; Gardner, 1993; Arnold ve Douglas, 2000; Kohonen, 1999; Oxford, 1990). Öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi güdülenmenin sağlandığı bir öğretim ortamında gerçekleşmektedir. Kaygının üst seviyelerde olduğu, olumsuz tutum yargılarının varlığı ve öz yeterliğin düşük olması öğrencilerin kendini sözlü ve yazılı olarak rahat ve etkili bir şekilde ifade edememesine, okuduğunu ve dinlediğini anlayamamasına neden olmaktadır. Güdülenmenin arttığı, öğrencinin kendine güvendiği, olumlu tutumlar geliştirdiği anadili öğretiminde ise alıcı ve ifade edici becerilerin geliştiği görülmektedir. Öğretmenlerin güdülenmeyi sağlayacak etkinliklerle ve yapıcı bir anlayışla öğrencileri cesaretlendirmesi gerekmektedir. Öğrencinin korku, kaygı ve olumsuz tutumlarla öğrenmenin önüne engel koyduğunun bilincinde olması, başarı sağladığı etkinliklerle daha çok buluşturulması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri üzerine kurulu olan Türkçe öğretiminde duyuşsal nitelikteki engelleri tanımak, öğrenciye ve dil öğretimine etkisini ortaya koymak ve öğretim sürecinde kullanılabilecek etkinlikleri sunmaktır.

1. Türkçe Öğretiminde Kaygı

Kaygı, sinir sisteminin insan davranışı üzerinde yarattığı gerginlik, endişe ve sınırlılık hissi olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1983; Horwitz vd., 1986). Ellis'e (1994) göre kaygı dil öğretiminde iki şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı türden kaygılardır. Kolaylaştırıcı kaygının, öğrencileri anadil öğreniminde çaba sarf etmede motive edici olduğu söylenirken, zayıflatıcı kaygı, öğrencilerin anadil öğrenme sürecinden kaçınmasına neden olan kaygı türüdür (Zhang, 2001). Yirmi yıldan fazla süren araştırmalar, yüksek düzeyde kaygıya sahip öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede ve kendini ifade etmede zayıf olduğunu göstermiştir (Azher vd., 210; Jain ve Sidhu, 2013; Yamashiro ve Mclaughlin, 2001; Vogely,

1998) Aynı zamanda kaygının anadili öğreniminde tutum ve güdülenmeyle de ilişkisi olduğu görülmektedir.

Gerginlik ve endişeden kaynaklı zorlaştırıcı kaygı türünün özellikle öğrencilerin konuşma ve dinleme etkinlikleri sırasında olduğu görülmektedir (McIntyre ve Gardner, 1989). Genel olarak, bir konuşmacının topluluk önünde konuşma yeterliliği, etkililik (iletişimsel hedefe ulaşma) ve konuşmanın uygunluğuna bağlıdır (Morreale, Moore, Surges-Tatum ve Webster, 2007). Bu nedenle topluluk önünde konuşma yeterliliği, konuşmacının belirli bir bağlamda topluluk önünde konuşma davranışını fiilen uygulamasına dayanmaktadır. Konuşmanın bağlama (bir duruma, iletişimsel niyete, hedef kitleye, konuya) uygun olması ve konuşmacının bilgisi, konuşma becerisi ve konuşma güdüsünü iyi düzeyde kullanması yetkin bir konuşmacı olmasını sağlamaktadır (Backlund ve Morreale, 2015). Dolayısıyla öğrencilere topluluk önünde verilen konuşma etkinliklerinde başarılarının ölçütü, konu bilgisine bağlı olduğu gibi duyuşsal niteliklere de bağlıdır. Topluluk önünde yapılan konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşurken hata yapmaktan ve bu nedenle küçük düşeceklerinden korkmaları kaygının üst seviyeye ulaşmasına neden olmaktadır. Kaygı arttıkça öğrenciler, konuşma sırasında konuşmanın bağlamsal niteliğine uymamakta, gereksiz sözcük yinelemeleri yapmakta ve konuşmayı daha kısa tutma eğilimi göstermektedirler.

Öğrencilerin günlük hayatta farklı durumlar üzerinde konuşma yapabilmeleri, duyuş ve düşüncelerini rahatlıkla aktarabilmeleri ve doğru değerlendirebilmeleri konuşma becerilerinin tarafından gelişmesi açısından oldukça önemlidir (Temur, 2007). Ergin ve Birol (2005), konuşmanın dört önemli öğeden oluştuğu ifade edilmektedir. Bunlar; görsel davranışlar, ses, dilsel ve bilişsel becerilerdir. Bu dört öğenin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor yönü bulunmaktadır (Calp, 2004; Güteryüz, 2002). Konuşmanın duyuşsal yönü, en çok görsel davranışlar ve ses tonunda fark edilebilmektedir (Temizyürek, vd., 2011). Öğrencilerde vurguların yönünün değişmesi, ses tonundaki dalgalanmalar, jest ve mimiklerin abartılması veya hiç kullanılmaması kaygının konuşma sürecine dâhil olmasından kaynaklanır. Öte yandan Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018) tarafından yapılan bir araştırmada konuşma kaygısının, konuşmacının psikolojisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum konuşmacı psikolojisinin dışarıdan gözlenemeyen bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

Imron ve Hantari (2019) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin en çok hazırlıksız konuşma etkinliklerinde kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin ankete verdikleri cevaplar arasında en çok hazırlıksız konuşma etkinliklerinde dinleyiciler önünde ilk konuşma yapan kişi

olmaktan çekindikleri görülmüştür. Öte yandan öğrenciler, konuşma metni üzerinde iyi bir hazırlık yapmalarına rağmen kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin, kendisini dinleyen akranlarına karşı ön yargıları, öğrencinin daha önce yapmış olduğu konuşma etkinliklerindeki başarısız deneyimleri, düşük notlandırılma korkusu kaygıyı arttıran nedenler arasındadır. Kaygı seviyesinin en üst düzeyde olduğu etkinlikler, hazırlık ve sınıf önünde yapılan konuşma türleridir (Bhattachajee, 2008). Katrancı ve Kuşdemir'e (2015) göre, öğrencilerin konuşma kaygısı yaşama nedenleri arasında; konuşacağı şeyleri unutmak, sorulara cevap veremeyeceğinden korkmak, hata yapmaktan korkmak, kendisine dikkatle bakılması, dinleyicilerin sıkılacağını düşünmek gibi durumlar vardır. Öte yandan öğretmenin dersteki tutumu (Demir ve Melanlıoğlu, 2014) da öğrencinin kaygı düzeyinde etkilidir.

Topluluk önünde konuşma becerisinin bileşenleri, konu bilgisi, güdülenme, konuşma becerisine etki eden faktörlere (ses, akıcılık, artikülasyon, görsel davranışlar) bağlı becerilerin varlığı olarak ifade edilir (Backlund & Morreale, 2015; De Grez ve Valcke, 2010; van Ginkel vd., 2015). Herbein ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir çalışmada ilkökul öğrencilerinin sözel ve görsel konuşma türlerinde kaygının en çok sözel konuşma unsurlarında ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlar, konuşmanın uzunluğu, konuşmayı bir sonuca bağlayamama, konu bilgisinin olmayışı gibi değişkenlerdir. Arslan'ın (2012) yaptığı bir çalışmada konuşma kaygısının nedenleri; öğrencinin arkadaşlarından veya öğretmenlerinden gelen alaycı davranışlar, konuşma konusunda bilgi ve özgüven eksikliği, çekingen kişilik yapısına sahip olma, topluluk önünde konuşma deneyiminin olmaması, kendini ifade edememe veya dinleyiciler tarafından anlaşılama korkusu, Türkçeyi etkili bir biçimde kullanamama gibi durumlar ifade edilmiştir.

Türkçe öğretmenin kaygı etmeni karşısında yapması gerekenler şöyle özetlenebilir: Kaygının kaynağını tespit etmek, kaygı düzeyini çeşitli ölçme araçlarıyla belirlemek, eğlenceli etkinlikler tasarlamak, konuşma sürecine kimi zaman öğretmenin de dâhil olması, öğretmenin sürekli öğrencinin konuşmasını kesmemesi, öğretmenin konuşma sırasında hataları not alması ve konuşma bitince bunu öğrenciyle paylaşması kaygıyı azaltmak için yapılması gerekenlerdir (Kavruk ve Deniz, 2015). Öğretmenin ılıman bir sınıf ortamı yaratması, topluluk önünde konuşma yapmadan önce öğrencinin tek başına veya yakın bir arkadaşıyla alıştırma yapması kaygıyı azaltan başka bir uygulamadır (Wallace, Stariha ve Walberg, 2004). Drama yapma, rol alma tekniği, sözcük kartı kullanma, oyun ve görsellerden yararlanma gibi etkinliklerin de dinleme ve konuşma kaygısı üzerinde etkili

olduğu görülmüştür (Ünsal, 2019; Maden, 2011; Kardaş ve Koç, 2017). Hamzadayı'ya (2019) göre öğrencinin konuşma sürecinin farkında olması ve hatalarını değerlendirebilmesi için öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye dayalı video destekli özdeğerlendirme çalışmaları yaptırması yararlı olacaktır. Böylelikle öğrencinin, bir sonraki konuşma etkinliğinde hata yapmaya yönelik kaygısı azalacaktır.

Konuşma etkinliklerinde olduğu gibi yazma etkinliklerinde de öğrencilerin çeşitli kaygı türlerine sahip olduğu görülmektedir (Sawkins, 1971; Thompson, 1981). Yazma eyleminin bireyde karar verme, organize etme, sınıflama, düşünceleri analiz etme, sıraya koyma gibi üst düzey bilişsel becerileri içermesi kaygıyı da aynı oranda arttırmaktadır (Fritzsche, vd., 2003). Yazma becerisinde ortaya çıkan kaygı türünü yazının niteliğini belirlediği görülmektedir. Kean, Gylln ve Britton'a (1987) göre yazma kaygısının nedeni, yazarın zaman kaygısından kaynaklanmaktadır. Öte yandan yazma becerisine yönelik kaygı, düşünceleri birleştirememeye, yazının devamını getirememeye gibi nedenlere de bağlıdır. Faigly, Daly ve Witte'e göre (1981) yazma kaygısının, yazarın kişisel duyguların, deneyimlerin ve tutumların açıklanmasını gerektiren anlatı ve tanımlayıcı konular hakkında yazdıklarında gözlemlenebileceğini belirtmişlerdir. Basit bir mektup veya kompozisyon yazma gibi etkinliklerde öğrencilerin endişe ve gerilim yaşadığı görülmektedir. Yazma kaygısının öğrencilerde düşük güdülenme, özgüven eksikliği, odaklanamama ve düşünmenin kesintiye uğraması gibi durumlara neden olduğu görülmektedir (Brand ve Leckie, 1988; Petzel ve Wenzel, 1993).

Bandura'ya (1997) göre, öz yeterlik ve yazma becerisi arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğrencilerdeki düşük kaygı düzeyi, yüksek güdülenme, dikkatin yoğunlaşması gibi etmenler yeterlik algılarının artmasını sağlamaktadır (Bruning ve Horn, 2000; Pajares, 2003). Araştırmalar, yazma kaygısının genel olarak iki etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bunlar: Yazma eylemine ilişkin sorunlar ve yazma sürecinden duyulan derin hoşnutsuzluktur (Madigan vd., 1996). Yazma eylemine ilişkin sorunlar, düşünceleri organize edememe, yazarın aklındaki unutulması, biçimsel hatalar, dilbilgisi hataları vb. sorunlardır. Yazma sürecinden duyulan hoşnutsuzluklar ise yazmaya ilişkin duyuşsal yaşantılardır.

Araştırmalar, yazma kaygısının öğrenciler üzerinde yazma isteğini azalttığı ve yazı etkinliklerini yapmak istemediklerini göstermiştir (Daly ve Miller, 1975). Yazma kaygısının öğrencilerin kariyer seçimleri ve akademik kararları üzerinde etkisi olduğu da görülmektedir (Daly ve Shamo, 1978; Daly, Vangelisti ve Witte, 1988). Selfe'nin (akt. Daly, 1985) yaptığı bir

araştırmaya göre yazma kaygısı yüksek düzeyde olan öğrenciler, yazının değerlendirilmesinden korktuklarını, yazma eylemini sevmediklerini, yazı metnine güvenmediklerini ifade etmişlerdir. Reeves (1997) ise öğrencilerin, kişisel duygu ve deneyimlerini aktardığı yazılarda daha çok kaygılandıklarını, öyküleyici türden metinlerde ise kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Reeves (1997), yazma metinlerinin niteliğine baktığında yazma kaygısı olan öğrencilerin yaratıcı yazarlık yapamadıklarını, az sözcükten oluşan metinler yazdıklarını, sözdizimsel hataların fazla olduğunu, cümle yapılarının çeşitliliğinin az olduğunu, dilbilgisi ve anlatım bozukluğunun fazla olduğunu ifade eder.

Yazma etkinliklerinde öğretmenin anında geri bildirim sağlaması, anlayışlı olması, geleneksel değerlendirme yöntemlerinden vazgeçmesi, yazma etkinliği sonunda öğrencilerin takdir edilmesi, öğrencileri ödüllendirmek amacıyla yazı çalışmasının panolara asılması, yazmaya başlamadan önce hazırbulunuşluğu sağlamak için farklı yöntem ve teknikleri kullanması, akran değerlendirmesi ve süreç odaklı değerlendirmeye başvurulması kaygıyı azaltmanın yollarındandır. (Brown, Phillips ve Stephens, 1993; Yaman, 2010; Graves, 1994; Routman, 1996; Sommers, 1994; Westervelt, 1998). Öğrencinin düzenli bir günlük tutma alışkanlığının olması da yazma kaygısını düşürdüğü görülmektedir (Zorbaz, 2010). Beyin fırtınası ve kavram ağı oluşturma gibi tekniklerle yazma kaygısı düşürülebileceği gibi öğrenciye konu sınırlaması verilmeden yapılan etkinliklerin yazma kaygısını azalttığı söylenebilir (Tiryaki, 2012).

Öğrencinin kendini rahat bir biçimde ifade etmesi dinlediğini anlamasına bağlıdır. Oxford'a (1993) göre dinleme bir problem çözme becerisidir ve sadece sesleri algılamaktan ibaret değildir. Dinlemede birey, konuşmaya odaklanır çeşitli bilişsel ve duyuşsal süreçlerle konuşmayı anlamlandırmaya başlar. Dinlediğini anlama becerisinin de tıpkı diğer beceriler gibi fiziksel, bilişsel ve duyuşsal yönleri bulunmaktadır. Öğrencinin önceki duyuşsal yaşantıları, dinleme anında yaşadığı psikolojik etkenler dinlediğini anlama becerisini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Maden ve Durukan, 2016). Dinleme kaygısı bireye; üzüntü, öfke ve korku verebileceği gibi kalp çarpıntısı ve terleme gibi fiziksel etkilere de sebebiyet verebilir. Dinlemeye yönelik kaygı, öğrenme amaçlı yapılan dinlemelerde veya öğrenme amacı güdülmeyen dinleme metinlerinde görülmektedir (Melanlıoğlu, 2013). Öğrenciler, genellikle zor veya daha önce karşılaşmadığı metinlerde dinleme kaygısı yaşamaktadırlar. Dinlenileni yanlış veya eksik anlama durumu öğrencide metni yeniden dinlemeye karşı bir kaygı haline sokabilir (Maden ve Durukan, 2016; Scarella ve Oxford, 1992). Gönen'e (2019) göre dinleme metnindeki konuşma hızı, metnin akıcılığı ve dinleyenin metni zihninde

görselleştirememesi gibi nedenler dinleme kaygısına neden olmaktadır. Diğer araştırmacılar ise (Kim, 2000; Chang, 2008; Golchi, 2012) metnin dilsel özelliklerinin, dinleyenin kişilik özelliklerinin, dikkat eksikliğinin, özgüven ve rol model eksikliğinin dinleme kaygısı üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Dinleme esnasında gürültülü bir ortama maruz kalmak veya dinleyenin dinleme metniyle ilgili bilgi eksikliği, dinleme metninde anlamı bilinmeyen sözcüklerle karşılaşmak, sözel ipuçlarını fark edememek, dinleme sonrasında dinleme amacına ulaşamamak ve yeni bilgileri eski deneyimlerle ilişkilendirememek öğrencide dinleme kaygısına neden olmaktadır (Tobias, 2013). Ayrıca birçok öğrenci, iyi bir dinleme becerisine sahip olmak için zengin bir sözcük dağarcığına, yoğun dilbilgisi becerisine ve dinleme deneyimine ihtiyaç duyduklarından kaygılanmaktadırlar (Horwitz, 1987). Young'a (1992) göre dinleme etkinliklerine zaman ayrılmaması, öğretmen tarafından öğretim yöntemlerinin kullanılmaması, dinleme stratejilerinin kullanılmaması, sözcük bilgisi eksikliği kaygıya yol açan etmenler arasındadır. Golchi (2012) tarafından yapılan bir araştırmada üstbilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin kullanmayan öğrencilere göre daha düşük düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmüştür.

Sharif ve Ferdous (2012), dinleme kaygısının kaynaklarını incelediği çalışmasında kaygının kaynaklarını öğretmen ve öğrenciye ilişkin faktörler, materyal ve sürece ilişkin faktörler ve diğer faktörler olarak ayırmıştır. Örneğin dinleme kaygısını etkileyen bir faktör olan metnin türü hem dinleme süreciyle hem de materyalle ilgilidir. Öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak metinde karşılaştıkları tanıdık (bilinen) kelimeler veya ilgi çekici konular öğrencinin kaygısını azaltır.

Dinleme karmaşık ve içsel bir beceri olduğu için dinlemeye yönelik kaygının ölçülmesi de oldukça zordur. Öğretmenin, dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında kaygının düzeyini ölçme araçlarıyla belirlemesi gerekir. Kaygı düzeyi belirlendikten sonra dinleme metnine yönelik öğrencinin güdülenmesi sağlanmalıdır. Metinle alakalı sorular sorulmalı, görseller gösterilmeli, metnin konusu hakkında önceki bilgiler harekete geçirilmelidir. Vogely'e (1998) göre etkili bir dinleyici olabilmek için öğrencilerin kaygının düşük olduğu bir sınıf ortamında dinleme sürecine aktif ve stratejik olarak katılmaları gerekmektedir. Ayrıca dinlediğini anlama sürecini etkileyen faktörlerin ve dinleme becerileri ile bu faktörler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması, anlama sürecini etkileyen faktörlerin bilinmesi, öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıması kaygıyı azaltmanın yollarındandır.

Anlama becerilerinden biri olan okuma becerisinde ise kaygı okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir duyuşsal boyuttur. Gygax ve diğlerlerine (2007) göre okuyucular, öyküdeki karakterler ve olay örgüsü ile ilgili doğal yoldan duygusal çıkarımlarda bulunurlar.

Duygular, yazının anlaşılmasında okuyucuya strateji ve anlam sağlamaktadır (Eynde vd., 2006). Özellikle topluluk önünde yüksek sesle okuma yapmak öğrencide kaygıya daha fazla neden olmaktadır. Yüksek sesle okuma yapmak, topluluk önünde konuşma ile eşdeğer bir psikolojik baskıya sahiptir. Öğrenci her ikisinde doğru bir biçimde kod çözmeye baskı yaşamaktadır (Jalongo ve Hirsh, 2010; Lynch, 2000). Öte yandan okuma sırasında öğrencilerin metinde yeni düşünceler ve bilgilerle, anlaşılmayan sözcüklerle karşılaştığında odaklanma sorunu yaşadığı görülmektedir. Bu durum okuma kaygısına yol açmaktadır (Mardianti vd., 2021; Aisyah, 2017).

Zbornik (2001) okuma kaygısının diğler becerilerde olduğu gibi fiziksel, bilişsel ve duyuşsal boyutu olduğunu vurgulamaktadır. Fiziksel boyut; terleme, hızlı kalp çarpıntısı, hızlı nefes alıp verme, mide ağrısı veya titreme şeklinde kendini gösterir. Bilişsel boyutta ise metnin kodunu çözememe, okuma stratejilerini kullanamama, olay örgüsünü sıralayamama şeklindedir (Blanchette ve Richards, 2010; Dodge, 2013). Bunların sonucunda ise duyuşsal olarak öğrencide okurken kendisiyle alay edileceği korkusu, yanlış telaffuz etme korkusu ve konuyu anlayamama korkusu oluşur.

Yapılan araştırmalar okuma kaygısının, öğrencide düşük öz yeterlik inancına (Arslan, 2017; Mills vd., 2006; Martinez, 2019) ve okuma alışkanlığının gelişiminde olumsuz etkilere yol açtığını göstermektedir (Baki, 2017; Jalongo ve Hirsh, 2010). Okumaya yönelik niyet ne olursa olsun, iyi okuyucular bir metne anlam vermek amacıyla yaklaşır ve bunu kaygının etkilerini yaşamadan yapabilirler. Okumada özgüven geliştirmek bu kaygıyı aşmanın en önemli yoludur (Hamzadayı ve Batmaz, 2022). İyi okuyucular için okuma sırasında arka plan bilgisinden, kelime dağarcığından ve okuma stratejilerinden aynı anda yararlanma eylemi sürekli ve karmaşık bir etkinliktir (Duke ve Pearson, 2002). Ancak okuma eyleminin bu özelliği iyi okuyuculara okuma sırasında keyif verirken, zayıf okuyuculara ise endişe vermektedir. Bu durum, strateji kullanımının ve kaygının iyi ve zayıf okurlar arasında farklılıklara yol açtığını göstermektedir.

Zbornik (2001), öğretmen ve öğrencilere okuma sırasında çocuğun hemen pes etmesi durumunda onun ilgi alanlarını ve sorularını tespit ederek, okuma çabasını teşvik ederek ve okumanın yararlılığını vurgulayarak merakını gidermeye çalışmanın yararından bahsetmektedir. Çocukların okumayı

reddettiği durumda ise okuma görevini eğlenceli etkinliklerle yapılandırmayı önermektedir. Çocuğa konuyu seçme ve istediği kişiyle bu konuyu tartışma olanağı sunmak; okuma görevini kolaydan zora doğru yapılandırmak gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilere anlama stratejileri, üstbilişsel stratejiler ve öz düzenleme gibi akademik kaygı ve okuma kaygısıyla başa çıkma stratejilerinin öğretilmesi, kaygıyı azaltabilir ve akademik performansı artırabilmektedir (Ader ve Erkin, 2010). Okuma kaygısını azaltmanın bir diğer yolu öğretmen ve aileler tarafından öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırılmasıdır. Türkçe derslerinde belirli bir saatin çocukların istediği bir metni okumaya ayrılması ve metin üzerinde değerlendirmeler yapılması kaygıyı azaltabilir. Dergi, gazete ve blog yazılarının sınıfa getirilmesi ve her öğrencinin elindeki metni değiştirerek okuması işbirlikli okumayı geliştirerek kaygıyı azaltabilir. Öğretmenin öğrenciye okuma stratejilerine yönelik bilinç kazandırması da okuma kaygısını azaltmaktadır (Melanlioğlu, 2014; Çakıroğlu, 2007; Gomari ve Lucas, 2013). Okuma stratejilerinin okumanın her sürecinde kullanılması, öğrencinin okuma amacını belirleyerek bu amaç doğrultusunda okuduklarını değerlendirmesi ve ilişkilendirmesine katkı sağlamaktadır. Araştırmalara okuma kaygısının öğretmen tarafından üstbiliş stratejileri eğitimi verilerek azaltılabildiği araştırmalara yansımıştır (Melanlioğlu, 2014; Mokhtari ve Reichard, 2002; Farahian ve Farshid, 2014; Gelen, 2003). Üstbiliş stratejileriyle kendi okuma sürecini öğrencinin yapılandırması güdülenmeyi sağladığı için kaygıyı azaltacaktır.

2. Türkçe Öğretiminde Tutum

Tutum, genel olarak belirli bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir biçimde tepki vermeye yönelik öğrenilmiş bir yatkınlık olarak tanımlanmaktadır (Fishbein ve Ajzen, 1975). Cunningham (2008) tutumu; bir nesneye, duruma veya değere özel olarak olumlu veya olumsuz tepki verme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Tutumlar, duygularımız tarafından yönlendirildiği için doğrudan gözlenemez ancak sözel veya sözel olmayan davranışlar aracılığıyla ortaya çıkar. Bir öğrencinin tutumu çevresel etkiye, koşullara, ilgi alanlarına, akranlarının motivasyonuna ve etkisine ya da kişinin o anda nasıl hissettiğine bağlı olarak değişebilir. Tutumun tanımında geçen “nesne” sözcüğü, öğrenenin kişisel deneyimi ve nesneye yönelik inancı ve bu nesneye yönelik toplumdaki normlar açısından tutumu üzerinde doğrudan veya dolaylı etkisi olan bir süreç veya davranış olabilir (McKenna vd., 2012; Simith, 1968).

Türkçe öğretimine yönelik olumlu veya olumsuz tutumların dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde daha çok ortaya çıktığı görülmektedir. Türkçe derslerinde okuma etkinliklerine veya okuma edimine

yönelik gelişen okuma tutumunun duygu, düşünce, inanç ve niyeti kapsayan duyuşsal bir alan olduğu ifade edilmektedir (Kush vd., 2005; Yamashita, 2004a). Okuma tutumu, öğrencinin okuma edimini reddi veya kabulüne ilişkin duygu sistemi olarak tanımlanmaktadır (Alexander ve Filler, 1976). Araştırmalar, düzenli okuma etkinliğinin okumaya yönelik tutumu ve güdüyü olumlu yönde etkilediğini ve bunun ilerleyen zamanda öğrencinin okuma başarısına katkı sağladığını göstermektedir (Grabe, 2009; Yamashita, 2013b). Araştırmalar (McKenna ve Kear, 1990; Stanovich, 2000), ilkökul öğrencilerinin eğlence amaçlı ve akademik okuma türlerine karşı olumlu bir tutum sergilediklerini, ancak ortaokula geçtiklerinde okuma tutumlarının daha az olumlu hale geldiğini ve önemli ölçüde düştüğünü göstermiştir. Aynı zamanda keyif almak için yapılan okumaların etkili bir sınıf bağlamında ve uygun öğretimle yapıldığı zaman okuma konusunda olumlu bir tutum geliştirebileceği de araştırmalara yansımıştır (Csapó ve Nikolov, 2009; Nikolov ve Csapó, 2010, 2018; Wigfield vd., 2016).

Okuduğunu anlama sürecinde önemli rol oynayan temel bileşenler bulunmaktadır (Raskinski, 2017). Bu temel bileşenler arasında ses farkındalığı, sözcük bilgisi, kod çözme, akıcı okuma ve anlama yer almaktadır. Öğrencinin bu bileşenler açısından zayıf okuma becerilerine sahip olması öğrencilerin okuma etkinliğine yönelik tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla bu olumsuz duygu, öğrencinin yaşı ilerledikçe okumaya yönelik olumsuz tutumu artırabilmektedir (Kush vd., 2005; McKenna, 2001; McKenna vd., 1995).

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okumaya yönelik motivasyonlarını da etkilemektedir (McGeown vd., 2015). Bu bağlamda okumaya yönelik olumlu tutumlar, bireylerin okumaya ayırdıkları zaman ve okuduğunu anlamak için kullandıkları strateji üzerinde de önemli rol oynayabilir. McGeown ve ark. (2015), okumaya yönelik olumlu tutuma sahip çocukların daha sık kitap okuduğunu ve boş zamanlarını genellikle kitap okuyarak geçirdiklerini gösteren çok sayıda araştırma bulunduğunu ileri sürmüştür. Rosenberg'e (1966) göre, okumaya yönelik tutum, bireyin çocukluk döneminde kitap okuyup okuyamama konusundaki okuma davranışını etkilemektedir. Bu davranışın bilişsel ve duyuşsal bileşenleri mevcuttur. Her iki bileşen de çocukların doğru bir anlayışa sahip olduklarında ve okumanın önemini anladıklarında, okumaya yönelik duygu ve tercihlerini göstermektedir (Stocksman, 1999). Özbay'a (2011) göre, öğrencinin okumaktan keyif alması duyuşsal yönü, okumanın yararını bilmesi ve gerekli görmesi ise bilişsel yönü yansıtmaktadır. Araştırmalar (Kush vd., 2005; McKenna vd., 1995; Schunk, 2003; okumaya yönelik tutumun olumlu türde olmasının, güdülenmeyi arttırdığı gibi öğrencinin öz yeterlik

inancına da olumlu etki sağladığını göstermektedir. Öğrencinin okuma ediminin kendisine sağlayacağı yararları bilmesi hem okuma alışkanlığını kazandırmada hem de olumlu tutum geliştirmesinde etkili olmaktadır.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde olmasını sağlayacak şeylerden biri öğrencinin rol model almasıdır (Yurdakal, 2019). Aile içinde okumayı seven, okumaya sıklıkla zaman ayıran ve gerektiğinde okuma tartışmalarına çocuğu dahil eden ebeveynler, çocuklarda okuma alışkanlığı kazandırmada ve okumayı sevdirmede önemli rol oynamaktadır. Ebeveynlerin okumaya ilişkin olumlu düşünceleri çocuklarla paylaşması ve ev ortamında bir kitaplık bulunması, olumlu tutumun küçük yaşlardan itibaren gelişmesini sağlamaktadır (Black ve Young 2005; McCarty vd., 2001). Öğrencinin ilgi duyduğu alanların öğretmen tarafından keşfedilmesi ve okunacak materyalin bu alanlara yönelik olarak verilmesi öğrencinin okuma edimine olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır (Bamberger, 1990). Öğretmenlerin öğrencileri sahalara ve kitap fuarlarına götürmesi ve kitap yazarlarının ilgi çekici yönlerini sınıfta paylaşması gerekmektedir. Özellikle olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler belirlendikten sonra onların katılımıyla okuduklarının drama yöntemiyle canlandırılması istenebilir. Her öğrenciden okuduğu metnin konusuna ilişkin görselleri bulup sınıfa getirmesi istenebilir.

Anlama becerilerinden biri olan dinleme becerisinde geliştirilen tutumlara bakıldığında; öğrencinin dinleme eylemi sırasında anlamayı gerçekleştirmek için zihnini sürekli bilişsel becerilerle meşgul tutmasının dinleme sürecinde dikkatinin dağılmasına ve çabuk sıkılmalarına neden olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencinin dinleme sürecine karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olmaktadır (Goh ve Taib, 2006). Birçok araştırmada (Karakuş Tayşi, 2014; Katrancı, 2012; Sis ve Başpınar Yörük, 2017), öğrencilerin kişisel özellikleri ve ilgileri dikkate alınarak dinleme süreci planlandığında dinlediğini anlama başarısının arttığı ve dinlemeye yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Wolff ve Marsnik (1992), dinleyicinin dinleme metnindeki konuya ilişkin ilgisiz ve isteksiz tutumunun hem odaklanma hem de anlamı yorumlamada oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Dinleyicinin kaygı ve endişeli hali de dinlenen materyali yorumlama ve sorulara cevap verme sürecine olumsuz etki etmektedir (Brownell, 2017). Dinleyicinin konuyla ilgili bilgi eksikliği, dinlenen metnin ilgi alanına girmemesi ve üstbilişsel becerileri kullanamaması gibi durumlar da dinlemeye yönelik olumsuz tutuma neden olmaktadır. Kelly'e (1963) göre ise yüksek zeka düzeyine sahip insanların bir kısmı etkili bir dinleyici olma özelliği taşımamaktadır. Bunun nedeni dinlemeye etki eden; kişilik, güdülenme, tutumlar ve konuya duyulan ilgi gibi faktörlerdir.

Öğrencilerin dinleme etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu hale gelmesinde dinleme stratejilerinin ve üstbilişsel stratejilerin kullanılması önemlidir (Brownell, 2017; Katrancı; 2012; Karakuş Tayşi, 2014). Dinleme stratejilerini etkili bir biçimde kullanan öğrencilerin dinleme başarılarının arttığı, dinleme etkinliklerinde kendilerini daha rahat hissettikleri ve daha kolay odaklandıkları görülmektedir.

Etkili bir dinleme sürecinde öğrencinin metne duyuşsal tepkiler vermesi beklenmektedir. Öğrencinin bu tepkileri düzenleyebilmesi, metnin bütünüünün anlaşıldığıının göstergesidir. Bu nedenle öğretmenlerin dinleme sürecinin başında duyuşsal tepkileri belirlemesi ve bu tepkileri yönlendirmesi önemlidir. Bu tepkileri düzenleyebilmek için çok sayıda görev odaklı “kızgınlık, sevin, endişe, korku, şaşkınlık” gibi duygu durumlarını yansıtan diyalog çalışmalarıyla öğrencinin duygu durumunu düzenleyebilmesi sağlanabilir (Yıldız, 2021). Öğrencilerde dinleme etkinliklerine yönelik olumlu tutum geliştirmek, öğrencilerin kişisel gereksinimleri ve ilgi alanlarını keşfetmekle başlamaktadır. Öğretmenler, hangi metinlerin hangi öğrenciye hitap edeceğini bilmeli ve metin seçimini buna göre yapmalıdır. Dinleme metinlerinde öğrencilerin odaklanma süreleri kısa olduğundan metin seçiminde uzun metinler kullanılmamalıdır. Öğrenciyi dinleme metnine hazırlamak için dinlenecek materyalle ilgili görseller gösterilmelidir. Öğretmenlerin teknolojik araçlardan yararlanması, farklı yöntem ve teknikler kullanması, dikkati sağlamak için sorular sorması, strateji eğitimi vermesi dinlemeye yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda öğrencinin metinle ilgili yanlış çıkarımlarda bulunduğu durumda öğretmen farklı sorularla öğrenciyi rahatlatmalıdır. Öğretmenlerin dinlemeye karşı olumlu tutuma sahip öğrencileri de göz ardı etmemesi gerekmektedir. Bu öğrencilerin etkinliklerde olumsuz tutuma sahip öğrencilerle işbirliği yapması sağlanmalıdır.

Bireyin yaşam boyu etkili bir iletişim sürdürebilmesi dinleme becerisinde olduğu gibi konuşma becerisine yönelik tutumlarına da bağlı olarak değişmektedir. Konuşmacının konuşma becerisinin kendisine sağladığı faydaları bilmesi, konuşmaya yönelik geliştirilen olumlu tutum üzerinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin, konuşma etkinliklerinin ve sözlü iletişimde konuşma ediminin önemini öğrencilere anlatması gerekir. Nitekim Eyüp (2013) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin konuşma tutumu ölçeğine verdikleri cevaplar arasında en olumlu tutumu *“güzel ve etkili konuşursam toplumsal yaşamda saygınlığımın artacağını düşünüyorum.”* maddesi için belirttikleri görülmüştür. Başka bir çalışmada (Yelok ve Sallabaş, 2009), öğretmen adaylarının tam ve doğru olarak istediklerini anlatamama düşüncesi ve heyecanlanma durumundan dolayı

olumsuz tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencinin konuşma etkinliği süresince başarısız olacağına dair olumsuz tutumu, öz yeterliğinin de düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencinin konuşma etkinliklerinde başarı sağlaması ve başarısının ödüllendirilmesi olumlu tutum geliştirmesini

Konuşma becerisine yönelik olumlu tutum geliştirmek için kullanılan yöntemlerden biri de ikna etme yöntemidir. İkna etme tekniğinin konuşma becerisine yönelik tutumlarda ölçeğin sevgi ve kaygı alt boyutunda olumlu bir etki yaptığı görülmüştür (Yangil ve Ünal, 2019). Öğretmen tarafından yaratıcı drama etkinliklerinin tasarlanması ve uygulanması, öğrencinin topluluk önünde konuşmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Aykaç ve Çetinkaya, 2013). Öğretmenin, olumsuz tutuma sahip olan öğrenciye konuşma etkinliklerinde geribildirim sağlaması ve bunu yaparken yapıcı olması gerekmektedir (Hamzadayı, 2019). Geribildirim, öğrencinin hata yapma oranını azaltarak olumsuz tutumları da engellemektedir. Konuşma etkinliklerinde öğrencinin konu seçimini kendisinin yapması ve öğrenciye konuşma konusuna yönelik önceden taslak bir metin hazırlanması olumsuz tutumun azalmasını sağlayan diğer uygulamalardır.

Anadil öğretiminde öğrencilerin kendini sözel olarak ifade etmelerinin yanında yazılı olarak da ifade etme becerilerine yönelik geliştirmiş oldukları genel tutum olumsuz olarak araştırmalara yansımaktadır (Baştuğ, 2015; Baş ve Şahin, 2012; Cunningham, 2008; Graham vd., 2007; Knudson, 1992). Yazma tutumu; yazarın yazma süreci boyunca kendini duygusal olarak nasıl hissettirdiğini içeren duygusal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Graham vd., 2007). Öğrencilerin başarısız yazma deneyimleri, yazmayı geliştirmeye yönelik etkili geribildirimlerin verilmemesi, yazma becerisinin doğasından kaynaklanan bazı sorunlar yazmaya karşı olumsuz tutumlara neden olmaktadır (Karatay, 2011; Baş ve Şahin, 2013). Yazmaya karşı öğrencilerin tutukluk yaşamasının temel sebebi de olumsuz tutumlarıyla ilişkilidir. Huston'a (1998) göre, yazma eylemi sırasında öğrencinin kaygı, öfke, korku ve mükemmeliyetçilik gibi duyguları onları yazma tutukluğuna itmektedir. Öğrencinin yazma etkinliği öncesinde plan yapmaması, nereden başlayacağını bilmemesi, konu eksikliği, yazdıklarının okunacağı düşüncesi, olumsuz değerlendirilme korkusu olumsuz tutuma, olumsuz tutumlar da yazma tutukluğuna neden olmaktadır. Graham ve diğerlerinin (2007) yaptığı bir araştırmaya göre yazma tutumu olumlu yönde olan öğrenciler, yazmaya daha fazla zaman ayırmakta ve daha fazla çaba göstermektedirler. Bu durum, öğrencilerin yazma başarılarında bireysel farklılıklara sebep olmaktadır. Öğrencilerin yazma becerisindeki gelişimlerinin ve başarılarının artması yazmaya yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilemektedir.

Yazma etkinliğinin geleneksel yazma anlayışıyla ilerlemesi öğrencilerin başarılı yazma ürünleri ortaya koymasını engellemektedir. Bunun yerine süreç odaklı etkinliklerle “planlama, düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme ve tekrar yazma” aşamalarının izlenmesi hata oranını azaltacak ve öğrenciyi başarıya ulaştıracaktır (Karatay, 2013). Yazma etkinliklerine karşı öğrencilerin olumlu bir tutum geliştirmesi öğretmenin öncelikle yazmanın yararını anlatmasından geçmektedir. İşbirlikli yazma yöntemini kullanarak sınıfça fikirlerin paylaşıldığı yazma çalışmaları yapmak ve akran değerlendirmeye başvurmak, sınıfta herkesin görüşlerini rahatlıkla paylaşabileceği bir ortam oluşturmak, yazma çalışmalarının panoya asılması ve takdir edilmesi gibi şeyler öğretmenin yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştirmek için yapması gereken etkinliklerdendir. Bunun yanı sıra öğrencinin ilgi alanları ile yazma çalışmalarının birleştirilmesi de olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Örneğin bilgisayarı çok seven bir öğrencinin yazma çalışmalarını bilgisayar üzerinden yapmasını sağlamak (akt. Tavşanlı vd., 2019).

3. Türkçe Öğretiminde Öz Yeterlik

Öz yeterlik terimi, kişinin belirli bir görevi yerine getirmede başarılı olacağına olan inancını ifade eder (Schunk vd., 2008). Akademik öz yeterlik ise, öğrencilerin derse özgü akademik görevleri başarıyla tamamladıklarına dair inançlarını ifade eder. Bandura’ya (2006d) göre yeterlik inançları, insanların izlemeyi seçtikleri eylem yollarını, kendileri için belirledikleri hedefleri ve bu hedeflere bağlılıklarını, belirli durumlarda üretmek için ne kadar çaba harcayacaklarını etkiler. Bandura’nın (1997b) belirttiği gibi, kişisel ustalık deneyimleri ve (kendisine benzeyen) başka birinin dolaylı deneyimleri öz yeterliliğin gelişimini teşvik eder. Özellikle öz yeterlik önemli bir kişilik özelliğidir çünkü yüksek düzeyde öz yeterlik bireysel başarıları teşvik etmektedir. Örneğin, bir kişi bir eylemin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebileceğinden eminse, gerçekten başarılı olma olasılığı önemli ölçüde artar. Daha da önemlisi, güçlü bir öz yeterlik duygusu gibi olumlu tutumlar, yeni ve zor görevler üzerinde çalışma isteğini teşvik eder ve görevleri tamamlamayı kolaylaştırır (Bandura, 1978a; Cook vd, 2016; Hayat vd, 2020).

Efkliides’e (2011) göre öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmeleri, güdü, öz yeterlik, duygulanım ve üstbilişsel deneyimlerin karşılıklı etkileşimi tarafından önemli ölçüde etkilenir. Çünkü öz düzenleyici öğrenme, öğrencilerin belirli öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrenme süreçlerini yönetmeye ve düzenlemeye yönelik sistematik çabası olarak kabul edilmektedir.

Ayrıca, üstbilişsel bilgi ve öğrenme güdüsünün ötesinde, öz yeterliliğin de öğrencilerin akademik performansını belirlediğini ifade eder.

Bandura'ya (1999c) göre yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip bireyler, görevleriyle ilgili olumlu veya olumsuz sonuçları harcanan çaba veya uygulanan stratejiler gibi kişisel kontrolleri dahilindeki faktörlere bağlama eğilimindedir; aksine, düşük öz-yeterliğe sahip olanlar başarısızlığı düşük yetenek gibi değiştirilemez faktörlere bağlarlar. Öz yeterliği yüksek olan öğrenciler, daha zorlu görevleri seçerler, bu görevler üzerinde daha uzun süre ısrar ederler. Görevlerin sonuçlarını kendi kontrol edilebilir çabalarına veya stratejilerine bağlarlar ve dolayısıyla daha yüksek başarı elde ederler.

Türkçe öğretiminde öğrencilerin temel dil becerilerine dair başarılı olacağına dair inançları, genel olarak Türkçe dersindeki akademik başarıyı da etkilemektedir. Türkçe dersini seven, öğrenme stratejilerini ve bilişsel becerilerini sıklıkla kullanan, hazırbulunuşluğu yüksek öğrencilerin derste görevleri başarıyla tamamlayacaklarına dair inançları yüksektir. Bu öğrenciler hedeflerinin farkındadır ve bu hedefler doğrultusunda öğrenmelerini yapılandırır. Örneğin; öz yeterliği yüksek olan öğrenciler okuma görevleri sırasında anlamak için daha fazla çaba gösterir, öz düzenleme stratejilerini kullanır ve anlama durumlarını kontrol ederler. Bu öğrencilerin başarısız oldukları zamanlarda istekleri ve güdülleri azalmaz. Okuma öz yeterliği, bir kişinin bir okuma görevinde iyi performans gösterme beklentisinin kapsamını ifade eder. Okuma kişisel bir etkinlik olduğu için, okuyucunun öz yeterliği, okuyucunun okuduğunu anlamada veya okuma görevlerini tamamlamada güçlük çektiğinde bir soruna dönüşür (Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Okuma becerisine yönelik olarak yapılan çalışmalarda (Ghonsooly ve Elahi, 2010), yüksek öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin okuma performanslarında önemli ölçüde başarı sağladıkları görülmüştür.

Alpuche ve Vega (2014) okuma öz yeterliliğinin, bir öğrencinin metin içindeki farklı bağlamlarda davranışlarını kasıtlı olarak yönlendirme, çeşitli yazılı uyaranları okuma, kelime öbeklerini üretebilme becerisine ilişkin inancını ifade ettiğini belirtmektedir. Pajares (2003), son yıllarda öz yeterliğin akademik güdünün ana bileşeni olarak kabul edilmesi nedeniyle öğrenci güdüsünün yordayıcısı olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Davranışsal düzeyde olumlu okuma öz yeterliliği, öğrencinin bir metni okurken ihtiyaç duyduğu daha fazla çaba, daha fazla ısrar ve yardım türü yaratmaktadır. Bilişsel açıdan bakıldığında, olumlu öz yeterlik, bir metni derinlemesine anlamak için temel olan boyutlar olan öğrenmeye yönelik daha stratejik, üstbilişsel veya öz düzenlemeli bir yaklaşımla ilişkilendirilmiştir. Olivares (2015), orta düzeyde öz yeterliğin öğrencinin okumaya bağlı kalmasını ve

anlama sürecine daha stratejik ve öz düzenleyici bir yaklaşım benimsemesini sağladığını belirtmektedir.

Schunk ve diğerleri (1991), çocukların yeterlik duygusunun akademik başarılarıyla yakından bağlantılı olduğunu ve öğrencilere nasıl daha etkili olacakları konusunda ve daha etkili olduklarına inanmaları konusunda talimat vermenin çocukların matematik ve okuma gibi konulardaki başarılarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, çocukların okuma konusunda yetkin ve yeterli olduklarına inandıklarında okumaya yönelme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Schunk ve Zimmerman, 1997).

Başarı ve güdünün öz yeterliğin anahtar rolü olması, Türkçe öğretmenlerinin odaklanması gereken bir konudur. Öz yeterliği düşük olan öğrenciye başarı duygusu tattırmak akademik görevlere ilişkin öz yeterliğin olumluya dönüşmesine katkı sağlayacaktır. Bunu sağlamak için önce kolaydan zora öğrenme ilkesiyle hareket edilmelidir. Önce kolay olan okuduğunu anlama etkinlikleri verilmeli, öğrencinin konuya ilgisinin artması sağlanmalı ve öğrenciyi başarıya götürececek etkinlikler yaratılmalıdır. Bir diğer öğrenme ilkesi olan yaparak yaşayarak öğrenme ile öz düzenlemeye dayalı etkinlik sayısının artırılması sağlanmalıdır.

Öz yeterlik veya “kişinin belirli kazanımları elde etmek için gereken eylem planlarını organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancı” (Bandura, 1997, s. 3), başarıyı etkileyebilecek içsel bir değişken olabilir. Kendine güven veya benlik saygısı gibi çok yönlü özelliklerin aksine öz yeterlilik, belirli bir davranışı gerçekleştirmek için planlanması ve gerçekleştirilmesi gereken bir dizi eylemle ilgilidir. Herhangi bir konuşmayı dinlemek veya topluluk önünde konuşmak bunun örneklerindedir. Öz yeterliliğin alana özgü olması nedeniyle, bir birey bir alanda yüksek öz yeterliliğe sahipken farklı bir alanda düşük öz yeterliliğe sahip olabilir. Akademik öz yeterlik inançları çocukların tutarlılık standartlarıyla ilişkili olabilir ve dinlediğini anlama becerisini doğrudan etkileyebilir. Öte yandan, öz-yeterlik sözcük öğrenmeyi ve/veya anlam kurma sürecini ve ayrıca bu yolla dinlediğini anlamayı etkileyebileceği için bu ilişki dolaylı da olabilir. Bu yorumlar, öz yeterliliğin öğrenme üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerini bulan araştırmalarla ilgilidir (Graham ve Macaro, 2008; Kormos vd., 2011; Magogwe ve Oliver, 2007).

Dinleme öz yeterliği, dinleme görevi sırasında öğrencinin anlamayı gerçekleştireceğine dair kendisine olan inancıdır (Maden, 2020). Dinleme zor bir beceridir ve anlama gerçekleşmediğinde öğrenciler arasında bir hayal kırıklığı kaynağıdır (Hasan, 2000). Çünkü sözlü iletinin doğal akışı ve iletilme hızı, öğrenciler arasında motivasyon kaybı yaratabilir (Graham, 2006) ve

öğrenenlerin öz güvenini azaltarak dinleme kaygısı yaratır. Dinlediğini anlamada ustalık ve yüksek öz yeterliliğe sahip olmak, genel dil yeterliliğinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca dinlediğini anlama görevlerindeki yüksek başarılar ile öğrencilerin yüksek öz yeterliliği arasında da bir karşılıklı bir ilişki vardır.

Graham (2011), dinleme stratejilerinin açık bir şekilde öğretilmesiyle hem öz yeterliliğin hem de dinleme performansının geliştirilebileceğini belirtmektedir; böylelikle, öğrencilerin öz kontrol duygusunu artırılır ve kullanılan stratejiler ile elde edilen sonuç arasındaki ilişkinin farkına varmaları sağlanabilir. Graham ve Macaro (2008) tarafından yapılan araştırmada, dinleme stratejisi eğitimi alan öğrencilerin dinleme testinde daha iyi puanlar aldığını ve dinlemeye yönelik öz yeterliklerinin de arttığını gösterdi. Aynı sonuç, strateji öğretiminin ve strateji kullanımlarını öğrencilerle tartışmanın onların dinleme stratejisi bilgilerini ve özgüvenlerini geliştirdiğini iddia eden Goh ve Taib (2006) tarafından da rapor edilmiştir. Rahimi ve Abedi (2014) yaptıkları araştırmada dinleme öz yeterliğinin, üstbilişsel farkındalık, planlama-değerlendirme stratejilerinin kullanımı ve problem çözme stratejilerinin kullanımı ile doğrudan ilişki içinde olduklarını bulmuştur.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin strateji kullanımının öz yeterliğini artırdığını göstermiştir. Dolayısıyla dinleme etkinliklerinden önce öğretmenin öğrenciye strateji eğitimi vermesi ve stratejileri kullanırken rehberlik etmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğrencinin sınıf düzeyinin ve içinde bulunduğu gelişim döneminin dinleme öz yeterlik algısını etkilediği araştırmalara yansımaktadır (Demircan ve Aydın, 2019). Dinleme becerisiyle ilgili etkinlikler düzenlenirken bu durum göz önüne alınmalı ve bunlara uygun öz yeterliği geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir.

Öğrencinin sözlü iletişimini sağlıklı bir şekilde sürdürmesi dinleme becerisinde olduğu kadar konuşma becerisine güvenmesi ve öz yeterlik inancını geliştirmesiyle ilişkilidir. Bireyin öz yeterliği ne kadar yüksekse topluluk önünde etkili konuşma becerisi de aynı oranda yüksektir (Maryam vd., 2019; Alawiyah, 2018). Konuşmanın iletişimsel açıdan birçok farklı yönü vardır (Harmer, 2007). Bunlar; bilgilerin doğruluğu, dilbilgisinin doğru kullanımı, jest ve mimiklerin doğru kullanımı ve telaffuz yönünü içerir. Konuşma becerisi yeterliği konuşmanın yönlerinin tam ve doğru bir şekilde gerçekleşeceğine dair konuşmacının inancıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinliklerinde öz yeterliğini geliştirmede bu yönleri göz önünde bulundurması gerekir.

Alimuddin (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin konuşma öz yeterliliğini etkileyen dokuz faktör bulunmuştur. Konuşma

performansında öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrencileri etkileyen faktörler; görevin karmaşıklığı, psikolojik durumları ve çevre iken konuşma performansında orta düzeyde öz yeterliğe sahip olan öğrencilerde görevin karmaşıklığı, koşullar, tanıdık dinleyiciler ve hazırlık yapma gibi faktörler etkili olmaktadır. Son olarak konuşma performansında öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerde dışsal teşvikler, öz beceri bilgisi, hazırlık yapma ve çevre gibi faktörler etkili olmaktadır. Aynı çalışmada öğrencilerin konuşma performansındaki öz yeterliklerini etkileyen faktörlerin altı etkisi bulunmuştur. Öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin konuşma performansına etki eden faktörlerin etkisi; öğrencilerin sınırlılık, kaygı ve güven eksikliği hissetmeleridir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin konuşma performansına etki eden faktörlerin etkisi ise öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olmasıdır.

Yazma öz yeterliğine yönelik çalışmalara bakıldığında; yazma öz yeterliğinin bireyin yazma performansı sürecinde içerik ve biçimsel yönlerden başarılı bir yazılı metin üreteceğine dair inancı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar (Lavelle, 2006; Balcı, 2013; Pajares vd., 1999; Pajares vd., 2007; Shell vd., 1989; Chea, 2012), öğrencilerin yazma öz yeterlikleri arttıkça yazma stratejilerinin kullanımı (Graham vd., 2017) da artmakta, aynı zamanda yüksek bir üretme çabası sergilemektedirler (Pajares ve Valiante, 1999). Yazma öz yeterliği yüksek öğrenciler metin üretmeyi belirli bir zamana ve plana yayararak daha bilinçli ve öz düzenlemeye dayalı bir yazma aşamasından geçmektedirler.

Shell, Murphy ve Bruning (1989), öğrencilerin farklı yazma görevlerindeki (mektup ve makale yazma) becerilerini ve öğrencilerin yazma bileşenlerindeki becerilerini (konuşmanın bölümleri) ölçen bir yazma öz-yeterliği ölçeği oluşturmuşlardır. Yazma öz yeterliliğinin, öğrencilerin bütünsel olarak puanlanan yazılarıyla ölçülen yazma başarısını önemli ölçüde yordadığını, aynı zamanda öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin, işlevselleştirilmiş okuma ve yazma başarılarını da yordadığını (Shell vd., 1995) bulmuşlardır. Yazma öz yeterliği ve yazma başarısı ile ilgili diğer çalışmalarda da benzer bulgular rapor edilmiştir (McCarthy, Meier ve Rinderer, 1985; Pajares ve Johnson, 1996; Pajares ve Valiante, 1997).

Yazma öz yeterliği, güdülenmenin sağlandığı durumda ve öğrencinin kendisini daha rahat hissettiği durumlarda arttığı için öğretmenin yazma etkinliklerinde konu sınırlaması yapmaması gerekmektedir. Yaratıcı yazma yöntemini kullanarak herhangi bir konuyla ilgili her öğrenciden yaratıcı fikirler alarak ortak bir yazma çalışması yaptırılması, öğrencinin yazma etkinliklerinde kendi fikirlerinin önemsendiğini ve işe yaradığını görmesi

ve öz güven geliştirmesi açısından önemlidir. Alberth'e (2018) göre, sosyal medya araçlarını yazma etkinliği süresince kullanmak yazma öz yeterliği üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Dilidüzgün (2019) ise öğrencileri yazmanın zor bir etkinlik olmadığına inandırma diye bir şeyin söz konusu olmadığını, öğrencilerin dili kullanma düzeylerini belirleyecekleri ve geliştirecekleri, düşüncelerini karşılaştırabilecekleri ve eksik olan bilgilerini ortaya çıkaracakları verimli bir ortam yarattığı konusundaki inançlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

3. Türkçe Öğretiminde Güdü

Güdü (motivasyon), genel olarak göreve bağlılık ve devamlılık gibi fiziksel etkinliklerin yanı sıra sorun çözme ve karar verme gibi bilişsel etkinlikleri de içermektedir. Eğitim araştırmalarında güdüye yönelik kuramlar, çoğunlukla öğrencilerin etkinlik seçimini, katılımını, ısrarını, yardım aramasını ve akademik performansını açıklamak için kullanılır. Güdü aynı zamanda okula uyumun bir ölçüsü olarak da kullanılmaktadır (Eccles ve Roeser, 1998). Sosyal-bilişsel kuram, başarı çabasını bireylerin görev durumlarındaki başarılarını ve başarısızlıklarını nasıl yorumladıklarına bağlayan atıf kuramıyla açıklamaktadır (Weiner 1979). Güdüye yönelik diğer bir sosyal-bilişsel yaklaşım olan beklenti-değer kuramı, başarı ile ilgili davranışı bireysel beklenti ve değer algılarıyla ilişkilendirir (Atkinson 1964; Eccles 1983; Wigfield & Eccles 1992). Bireylerin, başarılı olmayı bekledikleri ve görevin kendileri için bir değer taşıdığı durumlarda belirli bir göreve katılma olasılıkları daha yüksektir. Benzer şekilde, öz yeterlik kuramı (Bandura 1986, Schunk 1991) bireysel yetenek yargılarının güdü üzerindeki önemini vurgulamaktadır.

Öğrenme sürecinde güdü, öğrencilerin ilgilerini çeken bir konuya ya da duruma yönelerek öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılmalarını sağlayan, onları öğrenmeye istekli hâle getiren itici güç olarak tanımlanabilir (Arıklı ve Yorgancı, 2012). Öğrencinin ilgi duyduğu konuya veya etkinliğe yönelik isteği, Türkçe öğretiminde hedeflenen davranışı veya başarıyı elde etmesine katkı sağlamaktadır. Türkçe öğretiminde güdülenmeyi sağlamak için öğreticinin “öğretme amacı” ile öğrenenin “öğrenme amacı”nın birbirleriyle ilişki içinde olması gerekmektedir (Uçgun, 2013). Öğrenmeye motive etmek için, öğrencilerin hem geniş öğrenme fırsatlarına hem de öğrenme çabalarının sürekli teşvik desteğine ihtiyaçları vardır. Öğretmenin sınıfı etkili bir öğrenme ortamı olarak organize etmesi ve yönetmesi önemlidir. Ayrıca kaygılı veya yabancılaşmış öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdü geliştirme olasılıkları düşük olduğundan, öğrenmenin rahat ve destekleyici bir atmosferde gerçekleşmesi önemlidir.

Güdü, hem öğretmenin hem öğrencinin ortak çabasıyla gerçekleşebilecek psikolojik bir etkidir. Öğrencinin güdüsü bağlamında iç ve dış güdü kaynakları bulunmaktadır. Öğrencinin amaç ve niyetleri, biyolojik ve psikolojik gereksinimleri, inanç, değer ve beklentileri, öz yeterlilikleri, bilinç düzeyi, sorun çözme, risk alma, kaygıyla baş etme gibi etmenler öğrenmede iç güdülenmeyi sağlar (Ulusoy, 2007). İç güdüde kazanılan bilgi ve beceriler, çocuğun gelişim düzeyine, yaşına, ilgi ve isteklerine uygun olmalıdır. Dış güdülenme ise dış ortamdaki ödül veya ceza unsurlarının öğrenme sürecine dâhil edilmesiyle oluşmaktadır (Ünal ve Bursalı, 2013). Ödül veya cezanın bir pekiştirici olarak kullanılması, öğrencinin istek ve çaba düzeyinde oldukça etkilidir. Öğretmenlerin, öğrencide öğrenme ve başarıma isteği geliştirmede rol model olması oldukça önemlidir (Uçgun, 2013). Öğretmenlerin istekli, neşeli ve coşkulu olmaları, eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratmaları, öğrencilerin ilgi duyduğu alanları keşfetmeleri güdülenmeyi sağlamaktadır (Seyis, 2011). Türkçe öğretiminde isteğin sağlanması, öncelikle dersi sevmeye ve olumsuz duyuşsal niteliklerin ortadan kaldırılmasıyla mümkündür. Öte yandan teknolojik araçların, görsellerin ve oyunların eğitimde kullanılması da güdüyü arttıran uygulamalardır.

Firengiz'e (1988) göre okuma etkinliklerinde okuma metnine geçmeden önce metinle ilgili görseller göstermek, sorular sormak, daha önceki metinlerle ilişkilendirmek, konuyla ilgili şiir, fıkra, öykü anlatmak, öğrencilerin metnin konusuyla ilgili anılarını paylaşmasını sağlamak okuma öncesinde güdülenmeyi sağlamaktadır. Akyol (2007) ise metinlerde tahmin etme ipuçlarının sıklıkla kullanılmasının öğrencilerin dikkatini okuma bitene kadar canlı tuttuğunu ifade etmektedir.

Bir kişinin sahip olduğu okuma güdüsü, belirli bir durumda belirli bir metni okuma niyeti olarak tanımlanabilir (Schiefele, 2009'dan akt. Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Örneğin, bir makaleyi okumaya istekli olan biri, yüksek düzeyde güncel okuma güdüsü sergiler. Bunun yanında sürekli olarak benzer okuma güdüsü sergileyen kişinin alışkanlığa dayalı okuma güdüsüne sahip olduğu söylenebilir. Örneğin, boş zamanının çoğunu kitap okumak için kullanan bir öğrencinin alışkanlığa dayalı güçlü bir okuma güdüsüne sahip olduğu söylenebilir. Wigfield ve Guthrie (1997), okuma güdüsünün iç ve dış güdü etmenlerden etkilendiğini ifade eder. Örneğin, bir öğrenci belirli bir konuya olan bireysel ilgisinden dolayı okumaya güdülenmiş olabilir. Bu durum, iç güdüyü ifade ederken başka bir öğrencinin okuma güdüsü, öğretmen tarafından iyi bir not almak için sağlanmış olabilir. Bu durumda öğrencinin okuma güdüsü dış etmen kaynaklıdır. Öğrencide okuma alışkanlığı kazandırmak, okuma isteği sağlamanın birincil şartıdır. Öğretmenin okula çeşitli gazete parçaları getirmesi ve öğrencilerin sevdikleri

kitapları okula getirmelerini istemesi okuma alışkanlığının kazanılmasında etkilidir.

Dinleme etkinliklerinde ise, güdünün temel kaynağı ilgi ve odaklanmadır. Öğrenciler, ilgi duyduğu ve kendisine fayda saylayacağını bildiği metinleri dinlerken daha isteklidirler. Dolayısıyla öğretmenler önce öğrencilerin ilgi duyduğu konulardan metinleri seçmelidirler. Bunu yaparken metnin süresinin çocuğun yaşına uygun olmasına da dikkat etmesi gerekir. Funk ve Funk'a (1989) göre, öğrencilerin iyi bir dinleyici olmaları, onların dinlemeye yönelik değer ve beklentileriyle ile şekillenerek çevrelerindeki işitsel kaynaklara yönelik farkındalık oluşturmak yapılması gereken ilk adımdır. Dolayısıyla dinleme becerisi üzerinde güdülenmenin öz yeterlikle sıkı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda (Behrens ve Krelle, 2014; Vandergrift ve Baker, 2015; Lui, 2016; Wolfgramm vd., 2016) dinlediğini anlamının “değer, beklenti, önem ve ilgi” gibi güdü kaynaklarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Dinleme kadar konuşma becerisinde de güdü oldukça önemlidir. Güdülenme, bir iletişimcinin belirli bir bağlamda yetkin bir şekilde iletişim kurmaya yönelme veya iletişimden uzaklaşma derecesidir (Morale vd., 2001). Konuşma güdüsünün sağlanmaması, konuşmacının mantıksal ilişkileri kuramamasını da etkilemektedir. Konuşmaya karşı ilgili ve istekli olma, konuşma etkinliklerinde başarıyı sağlamanın koşuludur. Hamzadayı'ya (2019) göre konuşma güdüsü, bireyin etkili bir konuşmacı olma amacıyla konuşma süresince sergilediği davranışlar, gösterdiği çaba, istek ve odaklanmayı içeren duyuşsal bir niteliktir. Yüksek konuşma güdüsüne sahip öğrenciler; konuşmayı etkili ve tutarlı bir biçimde sürdürme, etkinliklere katılmada istekli olma, kuralları öğrenmede yüksek başarı gösterirler. Burns (2019), kişilerarası ve etkileşimsel konuşma türlerinde oluşan güdü düzeyinin farklı olduğunu ifade eder. Güdü düzeyi farklılık göstermesine karşın her iki konuşma türünün başarımında da etkilidir.

Konuşma edimine yönelik öğretim uygulamalarından önce ve sonra öğretmen tarafından verilen geribildirim olumlu ve yapıcı nitelikte olması ve eleştirel dilden uzak kalması güdülenmeyi sağlamaktadır. Öğrencilere, konuşma ediminin onların hayatının tamamında hem sosyal hem de meslekî açıdan vereceği faydalardan bahsetmek gerekir. Öğrencilerde olumlu bir benlik algısı geliştirmek de güdülenmenin koşullarındandır. Öğretmenin konuşma görevlerini yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene öğretim ilkelerini göz önünde bulundurarak hazırlaması, serbest ve güdümlü konuşma gibi türlerden yararlanması güdülenmeyi sağlayacak uygulamalardır.

Üretici dil etkinliklerinden biri olan yazma etkinliklerinde sürecin ayrıntılı bir şekilde planlanması, farklı yöntem ve tekniklerle yazmanın keyifli hale getirilmesi, yazmanın öneminin anlatılması, günlük veya blog gibi türlerin sevdirmesi, öğrencilerin yazma sürecini kolaylaştırıcı bilgilendirici formlar kullanılması, yazmaya yönelik yeterli ve anında geribildirim verilmesi gibi durumlar öğrencilerin yazmaya güdülenmelerini ve yazmayı sevmelerini sağlamaktadır (Sever, 2019). Takımcıgil Özcan'a göre (2014) öğrenme ortamında iyi güdülenmiş öğrenciler, yazma kapasitelerini en iyi şekilde kullanmakta ve kendilerini yazma konusunda daha başarılı olarak algılamaktadırlar. Dolayısıyla yazma güdüsü ve yazmaya karşı olumlu benlik algısı arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Hidi ve Boscolo (2006) da yazma için istekli olma, konu bilgisine sahip olma, yazma konusunun zor olmaması, yazmaya yönelik geri bildirimlerin hemen yapılması ve sürekli çaba göstermenin yazma güdüsü için önemli olduğunu belirtmektedir. Courtney-Smith (2008) tarafından yapılan bir çalışmada yazma etkinliklerinde 4 güdü kaynağı vardır. Bunlar; öğrencilerin ilgilendikleri konular hakkında yazma, kendi seçtikleri konularla ilgili yazma, değişik sanat biçimlerini birleştirerek yazma, yazar olarak başarıma duygusunu tatma (Canitez, 2014) gibi kaynaklardır.

Sonuç

Anadil olarak Türkçe öğretimi, öğrencilerin hem bilişsel alanı hem de duyuşsal alanına hitap eden bütünleştirilmiş bir öğretim olma niteliği taşımaktadır. Bilişsel alana ait becerilerin yerine getirilmesi öncelikle duyuşsal engellerin kaldırılmasına bağlıdır. Yapılan çalışmaların çoğu anadil öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarının duyuşsal niteliklerden etkilendiğini göstermiştir (Bloom 1979; Uçgun, 2013; Sever, 2019; Wigfield ve Guthrie, 1997; Hamzadayı ve Batmaz, 2022; Schunk 1991; Schunk vd., 1991) Öte yandan benzer çalışmalarda duyuşsal tepkilerin birbirini etkilediği ve bireye bağlı olarak değiştiği de görülmüştür (Pajares, 2003; Olivares, 2015; Wolfgramm vd., 2016; Pajares, vd., 1999). Örneğin; yüksek bir okuma güdüsüne sahip bir öğrencinin okuma öz yeterliğinin de aynı şekilde yüksek olduğu veya dinleme kaygısı üst seviyelerde olan bir öğrencinin dinlemeye yönelik olumsuz tutumlar geliştirdiği çalışmalara yansımıştır.

Alanyazın derlemesinde ulaşılan bir diğer sonuç, duyuşsal niteliklerin öğrencilerde farklı düzeylerde bulunduğundan öğretimin bireyselleştirilmesi gerektiğidir (Gölpınar, vd., 2018; Hamzadayı, 2019; Baş ve Şahin, 2013; Sever, 2019; Şad ve Gürbüzürk, 2015; Cunningham, 2008; Yıldız, 2021; Karatay, 2011). Her öğrencinin kaygı, tutum, güdü ve öz yeterlik düzeyi

farklı olduğundan öğretmenin önce çeşitli ölçme araçlarıyla duyuşsal niteliğın düzeyini ve boyutunu ölçmesi ve öğretimi buna göre planlaması gerekir. Dersteki etkinliklerin beş duyuya yönelik olması, görsellerden faydalanılması, teknolojik araçların sıklıkla kullanılması, öz düzenlemeye dayalı öğretim uygulamalarının çoğaltılması, öğretmenin eleştirel tavırdan uzak kalması, öğretim ortamında değişiklikler yapılması kaygı ve olumsuz tutumu ortadan kaldıracakđı gibi derse yönelik olumlu tutum, öz yeterlik ve güdülenmeyi sağlayacaktır. Türkçe öğretiminde tüm dil becerilerine yönelik kaygı ve olumsuz tutumların ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi olumlu tutum, öz yeterlik ve güdülenmenin artmasıyla gerçekleşecektir. Bu durum, duyuşsal niteliklerin birbirlerini etkilemesinden kaynaklanır. Dolayısıyla önce olumsuz tutum ve kaygı kaynağını, düzeyini ve nedenlerini belirlemek ardından bu öğrencilere yönelik etkinlikler tasarlamak gerekir. Bunu yaparken olumlu tutum, öz yeterlik ve güdüye sahip öğrenciler göz ardı edilmemeli, bu öğrenciler olumsuz tutum ve kaygıya sahip öğrencilerle iş birliği yaparak öğretime dâhil edilmelidir.

Kaynakça

- Ader, E., & Erktin, E. (2010). Coping as self-regulation of anxiety: A model for math achievement in high-stakes tests. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 14(4), 311-332.
- Akyol, H. (2007). *Okuma. ilköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aisyah, J. (2017). Students' reading anxiety in english foreign language classroom. *Journal of English and Education*, 5(1), 56-63.
- Alawiyah, T. (2018). Speaking self-efficacy and efl student teachers' speaking achievement. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 5(1), 87-96.
- Alberth. (2018). Use of Facebook, students' intrinsic motivation to study writing, writing self-efficacy and writing performance. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(1), 21-36.
- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Alimuddin, N. A. A. (2020) *Exploring students' self-efficacy in speaking performance in Indonesian efl classroom*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Universitas Negeri Makassar.
- Alpuche, A., & y Vega, L. (2014). Predicción del Comportamiento Lector a partir de la Autoeficacia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(6), 241-266. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n060/pdf/ART60010.pdf>
- Anwan, R., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, 7, 33-40.
- Arıklı, G. ve Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Niğde Üniversitesi.
- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. anglistik. *International Journal of English Studies*, 22(1),11-22.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J., & Douglas, B. H. (2000). *Affect in language learning*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Publishing.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin "topluluk karşısında konuşma" ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.

- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Aydın, İ. S. (2012). Konuşma hazırlama. M. Kaçalın, E. Örgen ve K. Altun (Ed). *Yazılı ve sözlü anlatım* (s. 298-317). Ankara: Elhan Yayınları.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 671-682.
- Backlund, P. M., & Morreale, S. P. (2015). Communication competence: Historical synopsis, definitions, applications, and looking to the future. In A. F. Hannawa, & B. H. Spitzberg (Eds.). *Handbooks of communication science: Vol. 22. Communication competence* (pp. 11-38). Berlin: De Gruyter.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371-395.
- Balcı, A. (2013). A study on correlation between self-efficacy perceptions and writing skills of students with Turkish ancestry and foreign students. *Anthropologist*, 16(3), 539-549.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığımı geliştirme* (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales, In *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, eds F. Pajares and T. S. Urdan, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 307-337.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1, 237-269.
- Bao, Y., & Liu, S. (2021) The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 463-470. doi:10.4236/jss.2021.93030.
- Bhattacharjee, N. (2008). Developing speaking skill at secondary and higher secondary levels: problems and few recommendations. *Stanford Journal of English*, 4, 15-29.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.

- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Behrens, U., & Krelle, M. (2014). Hörverstehen – ein Forschungsüberblick [Listening comprehension: A literature review]. *Didaktik Deutsch*, 36, 86-107.
- Black, A., & Young, J. (2005). *Attitudes to reading: an investigation across the primary years*. Conference Proceedings, Pleasure, Passion Provocation. AATE/ALEA National Conference. Gold Coast, Young, J. (Ed.)
- Blanchette, I., & Richards, A. (2010). The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition and Emotion*, 24(4), 561-595.
- Bloom, S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: MEB Basımevi.
- Brand, A. G., & Leckie, P. A. (1988). The emotions of professional writers. *Journal of Psychology*, 122(5), 421-439.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, J., Phillips, L. B., & Stephens, E. C. (1993). *Toward literacy*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company
- Brownell, J. (2017). *Listening: attitudes, principles, and skills*. NY: Routledge.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Burns, A. (2019). Concepts for Teaching Speaking in the English Language Classroom. *Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 12(1), 1-11.
- Calp, M. (2004). *The processes in teaching turkish, private schools associations contemporary approaches in education*. Samsun: Birmat Printing.
- Canitez, A. (2014). *8.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Chang, A. C. S. (2008). Sources of listening anxiety in learning English as a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 106(1), 21-34.
- Chea, S. (2012). *The relationships among writing self-efficacy, writing goal orientation, learning strategies, and writing achievement* (Yüksek lisans tezi). Northern Illinois University, Illinois.
- Courtney-Smith, K. (2008). *What helps us improve? Sixteen high school seniors' perceptions of their growth as writers*. [Doctoral dissertation, University of Oklahoma]. <https://www.proquest.com/openview/71bd928423b41f43bdf-fbc1761a7774/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>

- Csapó, B., & Nikolov, M. (2009). The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 209-21.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy, Teaching and Learning, 12*(2), 19-36.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Daly, J. (1985). *Writing apprehension. when a writer can't write studies in writer's block and other composing process problems.* Mike Rose (Ed). New York: Guilford Press.
- Daly, J. A., & Miller, M.D. (1975). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The Journal of Psychology, 85*, 175-177.
- Daly, J. A., & Shamo, W. (1978). Academic decisions as a function of writing apprehension. *Research in the Teaching of English, 12*, 119-126.
- Daly, J. A., Vangelisti, A., & Witte, S. P. (1988). Writing apprehension in the classroom context. In B. A. Rafoth & D. L. Rubin (Eds.). *The social construction of written communication* (pp. 147-171). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English, 17*(4), 327-339.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition. An advanced resource book.* Routledge.
- De Grez, L., & Valcke, M. (2010). Learning and instruction of oral presentation skills. In L.E. Kattington (Ed.). *Education in a competitive and globalizing world. Handbook of curriculum development* (pp. 177-208). New York, NY: Nova Science.
- Demircan, U., & Aydın, İ.S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 27*(4), 1517-1527. doi:10.24106/kefdergi.3119
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 47* (1), 103-124.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. İçinde N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (ss. 187-223). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.

- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Free man.
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (1998) Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 88, 123-158.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychology*, 46, 6-25.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eynde, P., Corte, E., & Verschaffel, L. (2006). Accepting emotional complexity: a socio-constructivist perspective on the role of emotions in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 193-207. doi:10.1007/s10649-006-9034-4.
- Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 95-113.
- Faigly, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *Journal of Educational research*, 75, 16-21.
- Farahian, M., & Farshid, M. (2014). A reader-response approach to reading: does it have an effect on metacognitive reading strategies?. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 4(1), 371-383.
- Firengiz, M. (1988). *Türkçe eğitim ve öğretiminde önemli dört ilke. Türk dilinin öğretimi toplantısı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. reading, MA: Addison-Wesley.
- Forgas, J. P. (2008). Affect and cognition. *Perspectives on Psychological Science*, 3(2), 94-101.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences* 35, 1549-1557.
- Funk, H. D., & Funk, G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, 42(9), 660-663.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ghonsooly, B., & Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217), 45-67.
- Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Golchi, M. M. (2012). Listening anxiety and its relationship with listening strategy use and listening comprehension among Iranian IELTS learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 115.
- Gomari, H., & Lucas, R. I. (2013). Foreign language learning motivation and anxiety among Iranian students in the Philippines. *Philippine ESL Journal*, 10, 148-178.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Gönen, M. (2009). *The relationship between FL listening anxiety and FL listening strategies: The case of Turkish EFL learners*. In Proceedings of the 5th WSEAS/ IASME International conference on educational technologies (pp. 44-49).
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The Structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34, 165-182.
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 113-117.
- Graham, S., Kiuahara, S. A., Harris, K., & Fishman, E., J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation and writing performance with young, developing writers. *Elementary School Journal*, 118(1), 82-104.
- Graves, D. H. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning* (58)3, 747-783.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: PegemA.
- Gygax, P., Tapiero, I., & Carruzzo, E. (2007). Emotion inferences during reading comprehension: What evidence can the self-paced reading paradigm provide? *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 44(1), 33-50. doi:10.1080/01638530701285564.

- Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. Gökhan Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimini* içinde (s. 89-104). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190- 209.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Harlow: Pearson Longman.
- Hasan, A.S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13, 137-153.
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: A structural equation model. *BMC Medical Education*, 20, 76.
- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Zettler, I., & Trautwein, U. (2018). Putting a speech training program into practice: Its implementation and effects on elementary school children's public speaking skills and levels of speech anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 176-188.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). The Guilford Press.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & R. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. (pp. 119-129). London: Prentice Hall International. 119-29.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Huston, P. (1998). Resolving writer's block. *Canadian Family Physician*, 44, 92-97.
- Imron, A. & Hantari, W. (2019). EFL Students' attitudes toward public speaking and anxiety in speaking impromptu speech. *Journal of Culture, Arts, Literature, and Linguistics*, 5(1), 49-58.
- Jain, Y. & Sidhu, G.K. (2013) Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a second language, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 114-123.
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: new insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37 (6), 431-435.
- Kardaş, M. N. ve Koç, R. (2017). Effect of drama instruction method on students' Turkish verbal skills and speech anxiety. *International Journal of Progressive Education*, 13, 64-78.
- Karakuş Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi içinde* (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- 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.
- Kavruk, H. ve Deniz, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89.
- Kean, D., Gylln, S., & Britton, B. (1987). Writing persuasive documents: The role of students' verbal aptitude and evaluation anxiety. *Journal of Experimental Education*, 55, 95-102.
- Kelly, C. M. (1963). Mental ability and personality factors in listening. *Quarterly Journal of Speech*, 49, 152-156.
- Kelly, C. M. (1982). Empathic listening. In J. Stewart (Ed.) *Bridges not Wall* (3rd. Ed., pp 214-223). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Kim, J. H. (2000). Foreign language listening anxiety: a study of Korean students learning English. *English Teaching*, 57(2), 3-34.
- Knudson, R. E. (1992). Developmental and application of a writing attitude survey for grades 1 to 3. *Psychological Reports*, 70(3), 711.
- Kohonen, V. (1999). *Authentic assessment in affective foreign language education. Affect in Language Learning*. Ed. Jane Arnold. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kormos J., Kiddle T., & Csizér K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32, 495-516.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kush, J.C. Watkins, M.W., & Brookhart, S.M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.
- Lavelle, E. (2006). Teachers' self-efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 73-84.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon & Schuster.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. New York: Oxford University Press.
- Liu, M. (2016). Interrelations between foreign language listening anxiety and strategy use and their predicting effects on test performance of high-and

- low-proficient Chinese university EFL learners. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 647-655.
- Lynch, J. J. (2000). *A cry unheard: New insights into the medical consequences of loneliness*. Baltimore, MD: Bancroft Pres.
- Maden, A. (2020). Dinleme öz yeterlik algısı üzerine bir araştırma: öğretmen adayları örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 59-69. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/55182/588229>
- Maden, A. ve Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1945-1957.
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(2), 23-38.
- Madigan, R., Linton, E., & Johnson, S. (1996). The paradox of writing apprehension. In L. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 295-307), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Magogwe J. M., Oliver R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.01.003>
- Mardianti, N., Wijayati, P. H., & Murtadho, N. (2021). The correlation between students' reading anxiety and their reading comprehension in esp context. *International Journal of Language Education*, 5(2), 15-29.
- Martinez, K. E. (2019). *The relationship among reading self-efficacy, reading anxiety, and reading comprehension performance*. St. Thomas University ProQuest Dissertations Publishing.
- Maryam, I. S., Febriani, R. B., & Kurnia, A. D. (2019). EFL Learners' Perceptions towards their Self-Efficacy in Learning Public Speaking Course. *Published in Journal of English Education and Teaching*, 3 (3), 377-391.
- McKenna, M.C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In: Crammer, E.H., Castle, M. (Eds.), *Fostering the Love of reading: the Affective Domain in reading Education*. International Reading Association, Newark, DE, pp. 18-40.
- McKenna, M.C. (2001). Development of reading attitudes. In: Verhoeven, L., Snow, C.E. (Eds.), *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups*. Routledge, London, pp. 135-158.
- McKenna, M.C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B.G., & Meyer, J.P., (2012). Reading attitudes of middle school students: results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- McKenna, M.C., & Kear, D.J., (1990). Measuring attitude toward reading: a new tool for teachers. *Reading Teaching*, 43 (9), 626-639.

- 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.
- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College Composition and Communication*, 36(4), 465-471.
- McCarty, S., Nicasastro, J., Spiros, I., & Staley, K. (2001). *Increasing recreational reading through the use of read-alouds*. ERIC, ed number: 453541.
- McIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). *Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification*. Retrieved from http://www.atrilinguam.org/contenido/anxiety_and_L2_1989.pdf
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R., & Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 109-125.
- Melanhoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 851-876.
- Melanhoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 107-119.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety, self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39 (2), 276-295.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Morreale, S. P., Brian H., Spitzberg, J., & Barge, K. (2001). *Human communication: motivation, knowledge, and skills*. USA: Wadsworth Publishing Company.
- Morreale, S. P., Moore, M., Surges-Tatum, D., & Webster, L. (2007). *The competent speaker speech evaluation form* (2nd ed.). Washington, D.C: National Communication Association.
- Nikolov, M., & Csapó, B. (2010). The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 315-329
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri 1: okuma eğitimi*. Öncü Kitap, Ankara.
- Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and roleplaying). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 533-535.

- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teachers should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Pajares, F., Miller, M., D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 390-405.
- Rahimi, M., & Abedi, S. (2014). The Relationship between Listening Self-efficacy and Metacognitive Awareness of Listening Strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454-1460.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6): 38-45.
- Routman, R. (1996). *Literacy at the crossroads: crucial talk about reading, writing, and other teaching dilemmas*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (2003). Self efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, M. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Sharif, M. Y., & Ferdous, F. (2012). Sources and suggestions for lower listening comprehension in the efl classroom: A case study. *English Language Teaching*, 5(10), 92-105.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100.
- Sis, N., & Başpınar Yörük, N. Effect of musical creative listening activities on the listening success and attitudes of the seventh grade students. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 1-16, 2017.
- Smith, M.B. (1968). *Attitude change*. *International Encyclopedia Of The Social Sciences*. Crowell and Mac Millan.
- Sommers, N. (1994). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. In S. Perl (Ed.), *Landmark essays on writing process* (pp. 75-84). Davis, CA: Heragoras Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory STAI*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, meaning and method*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.
- Şad, S. N. ve Gürbüz Türk, O. (2015). The affective objectives in early foreign language teaching: A scale development study. *International Journal of Academic Research in Education*, 1(1), 1-15.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A. ve Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 267-282.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Temur, T. (2007). Yeni Türkçe öğretim programları. Kırkkılıç, A., Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.351-394.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tobias, S. (2013). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 45-64). New Jersey: Psychology Press.
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe eğitiminde motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4): 354-362.
- Ulusoy, A. (2007). *Güdülenme eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, F. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-16.
- Ünsal, F. (2019). *Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vandergrift, L., & Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, 65(2), 390-416.
- Van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62-80.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80.
- Wallace, T., Stariha, W. E., & Walberg, H.W. (2004). *Teaching speaking, listening and writing wallace*. International Academy of Education.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Westervelt, L. (1998). *Teaching writing using the process oriented approach*. Westminster, California: Huntington beach city school district. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420864).
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., Gladstone, J.R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: reading motivation and reading comprehension. *Child Dev. Perspect.*, 10 (3), 190-195.

- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57- 58. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.420
- Williams, M., & Robert, B. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolff, F. I., & Marsnik, N. C. (1992). *Perceptive listening*. Harcourt Brace Jovanovich Collage Publishers, Orlando, Florida.
- Wolfgramm, C., Suter, N., & Göksel, E. (2016). Examining the role of concentration, vocabulary and self-concept in listening and reading comprehension. *International Journal of Listening*, 30(1-2), 25-46.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *IOJES*, 2 (1): 267-289.
- Yamashiro, A.D., & McLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In: P. Robinson, M. Sawyer & S. Ross (Eds.), *Second language acquisition research in Japan: JALT Applied Materials Series*, Vol. 4 (pp. 19-33). Tokyo: Japan Association of Language Teachers Press.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16 (1), 1-19.
- Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 248-263.
- Yelok, V. S. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.
- Yıldız, D. (2021). Dinlemenin edimsel ve duyuşsal boyutu. Nihat Bayat (Ed.), *Dinleme ve Eğitimi* içinde (s. 27-44). Anı yayıncılık, Ankara.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.
- Yurdakal, İ. H. (2019). Examination of correlation between attitude towards reading and perception of creative reading, *European Journal of Educational Research*, 8(2), 443-452. doi: 10.12973/eu-jer.8.2.443
- Zbornik, J. (2001). *Reading anxiety manifests itself emotionally, intellectually*. Today's School Psychologist. Available: <http://www.lkwdpl.org/schools/specialized/zbornik3.htm>.
- Zhang, L. J. (2001). Exploring variability in language anxiety: Two groups of PRC students learning ESL in Singapore. *RELC Journal*, 32(1), 73-91.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.