



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue 12 (Eylül/September 2023), s. 1016-1038.

Geliş Tarihi-Received: 10.08.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 02.09.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1340968

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Bilgisi Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of Turkish Language Teacher Candidates' Grammar Anxiety in Terms of Various Variables

Fazilet TAŞDEMİR*
Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU**

Öz

Bu çalışmada öncelikle Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi kaygılarının belirlenmesi ve cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması ve haftalık kitap okuma sayısı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, iki ya da daha çok sayıda değişkenin birlikte değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olan ilişkisel türden araştırma modeli ile desenlenmiştir, nicel bir çalışmadır. Araştırma seçkisiz örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü örnekleme Türkçe Eğitimi ve Fen Edebiyat Fakültesinin Edebiyat Bölümünde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 320 lisans öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde Ekinci-Çelikpazu ve Taşdemir (2022) tarafından geliştirilen Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği (DBKÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, DBKÖ puanı ile cinsiyet değişkeni arasında manidarlık bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin akademik not ortalaması, DBKÖ puanı ve yaş değişkenlerinin sınıf düzeyine göre sınıflama doğrulukları Diskriminant Analizi, haftada okunan kitap sayısı ile DBKÖ puanı, akademik not ortalaması, yaş değişkenleri arasındaki manidarlık Diskriminant Analizi ile incelenmiştir. Dil Bilgisi Ders başarı düzeyi ve haftada okunan kitap sayısı değişkenlerine göre dil bilgisi kaygısı düzeyi sınıflaması Lojistik Regresyon Analizi ile belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda cinsiyet değişkeni bakımından Dil Bilgisi Kaygısı Ölçek puanlarında manidar bir farklılık bulunmuştur. Ders akademik not ortalaması ile sınıf düzeyi değişkeni arasında manidar bir farklılık bulunmuştur. Birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dil bilgisi dersleri akademik not ortalamasının düşük, kaygılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin fonksiyon ortalamasının, bir iki okuma yapanların öğrencilerin ortalamasına, hiç okuma yapmayanların fonksiyon ortalamasına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin Dil Bilgisi Kaygısı Ölçek puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Haftada okunan kitap sayısı ve yaş değişkenlerinin birlikte Dil Bilgisi Kaygısı düzeyinde sınıflandırma yapmada bir yordayıcı oldukları görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Öğretmen adayları, dil bilgisi kaygısı, sınıf düzeyi, yaş, okunan kitap sayısı.

* Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rize/Türkiye, e-posta: fazilet.tasdemir@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0430-9094.

** Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rize/Türkiye, e-posta: esra.ekinci@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1080-4593.

Abstract

In this study, it was primarily aimed to determine the grammar anxiety of Turkish teacher candidates and to examine them in terms of gender, age, grade level, academic grade average and weekly book reading. This research is a quantitative study, designed with the relational research model, which is a research model that aims to determine the degree of change of two or more variables together. The research was carried out using the convenient sampling method, which is one of the random sampling methods. The sample of the research consisted of 320 undergraduate students studying at different grade levels in the Department of Turkish Language Teaching and Department of Literature at the Faculty of Arts and Sciences. In the data collection process, Grammar Anxiety Scale (GAS) developed by Ekinci-Çelikpazu and Taşdemir (2022) was used. In the analysis of the data, the significance between the DBIS score and the gender variable was examined with the independent groups t-test. Classification accuracy of students' academic grade point average, GAS score and age variables according to grade level were examined with Discriminant Analysis, and the significance between the number of books read per week and GAS score, academic grade point average and age variables were examined with Discriminant Analysis. Grammar Anxiety level classification was determined by Logistic Regression Analysis according to the variables of the success level of the course and the number of books read per week. In line with the findings of the study, a significant difference was found in Grammar Anxiety Scale scores in terms of the variable of gender. A significant difference was found between the variables of academic grade point average and grade level. It was determined that the students studying in the first grade had a low academic grade point average and high anxiety in grammar lessons. It was seen that the function average of the students who read three or more books a week was higher than the average of the students who read one or two books and those who did not read at all. These results showed that students who read three or more books a week had lower Grammar Anxiety Scale scores. It was found that the variables of number of books read per week and age together were a predictor of classifying at the level of Grammar Anxiety.

Keywords: Teacher candidates, grammar anxiety, grade level, age, number of books read.

Giriş

Dil bilgisi, dilin yapısını oluşturan parçaları ve aralarındaki ilişkileri keşfetmek, çözümlenebilmek ve yeniden sentezlenebilmektir. Keşfedilip çözümlendiğinde anlama, yeniden sentezlendiğinde anlatma eylemleri gerçekleştirilmiş olur. Dil olgusunu anlamaya ve kendi sözünü üretmeye dayalı birtakım becerilerin kazandırılmasına yönelik amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi, dil eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır.

Düşünce eğitimi olarak da kabul edilen dil eğitimi, dil kullanıcılarının kendilerine iletilen düşünceleri anlamlandırırken, düşüncelerini üretirken ve somutlaştırırken yararlandıkları dil dizgesinin/sisteminin her yönüyle anlaşılmasına ve çözümlenmesine dayanmaktadır. Bu süreci destekleyen dil bilgisi öğretiminin amacı ise öğrenenlerin dil dizgesini parça-bütün/bütün-parça ilişkileri ile kavramalarını, kendilerine iletilen düşünceleri doğru şekilde çözümlenebilmelerini, doğru düşünmelerini ve düşüncelerini düzgün kurulmuş dilsel ilişkilerle somutlaştırmalarını sağlamaktır. Belirtilen amaç doğrultusunda gerçekleşen dil bilgisi öğretimi, dili işlevsel olarak kullanmayı öğretmenin yanı sıra düşünmeyi de öğretir. Dil bilgisi öğretiminin bu özelliği, dilin bilimsel yöntemlerle incelenmesini, bilimsel bilginin tutarlılığını ve kullanımını gerektirir. Ancak dil bilgisi öğretimi, dilin sadece kurallarla işleyen yönünü ele almakta ve bu yaklaşım uygulama sürecinde birtakım sorunların doğmasına neden olmaktadır. Dilin yapısına ve işleyişine yönelik özelliklerin öğrencilerin dil kullanımları ve diğer beceri alanları ile ilişkilendirilmemesi, yöntem ve teknik seçimi, araç ve gereç kullanımı, konu ve kazanımların aşamalılığının dil-gerçeklik ilişkisini yansıtmaması ve dil öğretim yaklaşımları doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiği, öğrencilerin ilgilerinin ve ihtiyaçlarının karşılanmaması, öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının olumsuz olması, dil bilgisi kavramlarının dil bilimsel kaynaklı olmayan açıklamaları ve

öğrencilerin bu kavramları tam olarak öğrenememeleri (Arslan, 2017; Ateş, Karataş ve Aşçı, 2022; Çeçen ve Mete, 2011; Çeçen ve Aytas, 2008; Çolak, 2013; Derman, 2011; Ekinci Çelikpazu, 2019; Ekinci Çelikpazu ve Taşdemir, 2017; Erdem, 2008; Erdem ve Çelik, 2011; Göçer ve Sayın, 2014; Güneyle ve Küçükavşar, 2011; Güven, 2013; Karagöz ve Oryansın, 2014; Karatay, Kartallıoğlu ve Coşkun, 2012; Onan, 2012; Solmaz, 2011) alan yazınındaki araştırmalarda belirtilen/ulaşılan sorunlar arasındadır. Yaşanan sorunların göz ardı edilmeyip farklı araştırmalarda çözümlerine ilişkin pek çok öneri sunulması (Gülen Canlı ve Tepeli, 2019) konunun önemini dikkatlere sunmaktadır, ancak yapılan çalışmalarda ana dilin yapısal özelliklerini anlamayı/ çözümlmeyi/yeniden üretmeyi gerekli kılan dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrenenlerin duyuşsal özelliklerinin etkili olup olmadığı yönünde bir bulguya ulaşılamamıştır. Bu durum, dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrenenlerin ana dilin yapısına yönelik özellikleri öğrenirken duyuşsal özelliklerinin etkili olup olmadığı yönündeki bir soruyu akıllara getirmektedir.

Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin öncelikle dilsel bütünü algılayıp bütünü oluşturan göstergeleri, göstergeler arasındaki ilişkiler ağını çözmeyi/keşfetmeyi sonrasında sınırlı sayıda gösterge ve kuralla sınırsız sayıda tümce üretebilmeyi öğrenmelerine katkıda bulunur. Bu yönüyle anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini destekleyen dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrenciler, dil ile ilgili becerileri kazandıkça kendilerini güçlü hissederler. Dilin sorun çözmede, iletişimde, amaçlarına ulaşmada, hayal kurmada, geçmiş düşünmede, kendini ve hayatı anlamada ve anlatmada kullandıkları temel sistem olduğunun bilincine varırlar (Sevinç, 2006, s. 440). Bu bilincin oluşmasında bilişsel unsurlar kadar duyuşsal unsurların da etkisi göz ardı edilemez.

Bilişsel deyince algılamak, tanımak, değerlendirmek, zamana ve yere oturtmak, neden sonuç bağlantıları kurmak, belleğe yerleştirmek gibi zihinsel yetiler; duygulanım (affect) deyince neşe, üzüntü, öfke, kin, nefret, korku, bunaltı, kaygı gibi duygusal tepkilerin yaşanması anlaşılır (Öztürk, 2004, s. 291). Duyuşsal unsurlar ise öğrenenlerin duygusal tepkilerini ve öğrenme güdülerini kapsar ve belleğin işlevi ile doğrudan ilişkilidir (Sevinç, 2006, s. 437). Gerek ana dil gerekse yabancı dil öğrenimi sürecinde karşılaşılan zorlukları açıklamakta belki de en etkili olanlar duyuşsal değişkenlerdir. Duyuşsal değişkenlerin öğrenme üzerindeki etkisinin net bir şekilde ortaya konmuş alanlarından biri kaygıdır (Kılıç, 2017, s. 111). Kaygı birçok dil öğrencisinin sezgisel olarak algıladığı gibi, dil öğrenimini olumlu/olumsuz yönde etkileyen duyuşsal değişkenlerden biri olarak kabul edilmiştir (Ariza, 2002; Horwitz, 2001; Ride, 2011). Freud'a (1936) göre, hoşnutsuz bir duygulanım hâli ya da koşul olarak kabul edilen ve "sinirlilik" sözcüğünün kapsadığı her şeyle karakterize olarak görülen (Akt. Han, 2009) kaygı (anksiyete), otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkili öznel gerginlik, tutukluluk, gerginlik ve endişe duygusu olarak (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Horwitz, 2001) da tanımlanmaktadır. Kaygı kavramsal olarak "sürekli kaygı (A-Trait)" ve "durum kaygısı (A-State)" olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Sürekli kaygı, farklı durumlar karşısında ortaya çıkan kaygıdır ve kişilik eğilimi gösterir. Durum kaygısı ise belirli bir durumu tehlikeli veya tehdit edici olarak yorumlayan bir kişide ortaya çıkan karmaşık, duygusal bir tepkiye işaret eder. Bir durum, 'gerçek veya nesnel tehlikenin (stres) varlığına bakılmaksızın' tehdit edici olarak algılandığında duygusal yükselme ortaya çıkar (Spielberg, 1972). Kaygının dil öğrenme üzerindeki etkisini aşamalı biçimde açıklayan Ellis'e (1995) göre, başlangıç aşamasındaki kaygının öğrenme üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur, başlangıç sonrası aşamada öğrenci, kötü öğrenme deneyimlerine dayanarak tehdit edici bir durum olarak algılayorsa duruma özel kaygı ortaya çıkar ve performansını düşürür. Daha sonraki aşamada kötü performans ve devam eden kötü öğrenme tecrübeleri artan kaygıya yol açar ve bu durum öğrencinin performansını daha kötü etkiler (Akt. Kılıç, 2017).

Birçok araştırmacı, dil öğrenirken, kaygının aşılması gereken en önemli etkenlerden biri olduğuna inanmaktadır. Çünkü çoğu durumda öğrencilerin stres, kaygı ya da sinirlilik hissi dil öğrenme sürecindeki yeteneklerini engelleyebilir. Dil öğrenmede yaşanan kaygı zayıflatıcı olabilir ve öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını etkileyebilir (Khattak, Jamshed, Ahmad & Baig 2011). Kaygının dil öğrenme üzerindeki etkisi alan yazınında genellikle ikinci/yabancı bir dili öğrenme durumunda incelenmiştir. Yabancı dil öğrenme ile kaygı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik önemli çalışmalardan biri Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar öncelikle yabancı dil öğrenmede önemli bir değişken olan sınıf kaygısının belirlenmesine yönelik Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Yabancı dil kaygısını akademik ve sosyal bağlamda performans değerlendirmeyle ilişkilendirerek bu kaygı ile iletişim kaygısı, test kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olmak üzere üç tür kaygı arasında paralellik olduğunu belirtmişlerdir. İletişim endişesi, insanlarla öğrenilen dilde iletişim kurma korkusu veya kaygısı olarak açıklanmaktadır. Test kaygısı, başarısızlık korkusundan kaynaklanan bir performans kaygısı tipini ifade etmektedir. Olumsuz değerlendirilme korkusu ise başkaları tarafından değerlendirileceği durumlardan kaçınma ve öğretmenin ve/veya akranlarının olumsuz olarak değerlendireceği beklentisi olarak tanımlanmaktadır (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986, s. 28).

MacIntyre ve Gardner (1994), kaygının dil öğrenme sürecinin girdi (dilsel ögenin sunumu), işleme (sunulan ögenin organizasyonu, saklanması ve özümsemesi) ve çıktı (dilsel üretim) aşamalarında olumsuz etkilerinin olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bir dili öğrenme, kodlama, depolama ve alma süreçlerinde endişeye dayalı bir bilişsel faaliyet olan dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde anlama ve anlatma etkinliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Kaygılı öğrenciler hem dil becerilerine dayalı işlemlerine hem de tepkilerine odaklanırlar. Örneğin, dil yapılarını yanlış anlama veya bağlamdan anlam çıkarma, bir soruyu yanıtlarken verdikleri yanıtın sosyal etkilerini değerlendirme konusunda endişelenebilirler. Bu sebeple kaygılı öğrenciler rahat öğrenciler kadar çabuk öğrenemezler. Ayrıca öğrendikleri bilgiyi de gösteremeyebilirler. Kaygıları ve başarıları arasındaki döngüsel ilişki daha fazla başarısızlığa uğradıkça kaygı düzeylerinin de artmasına sebep olabilir (MacIntyre, 1995).

MacIntyre ve Gardner (1989) dil öğrenenlerin dil öğrenmeye başladıkları anda kaygıya sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Onlara göre kaygı dil öğrenme sürecinde geliştirilen tutum ve değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan öğrenilmiş bir duygusal tepki olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin dil öğrenmeyle ilgili ilk izlenimleri olumsuz ise kaygı oluşmaya başlayabilir ve olumsuz tecrübelerin devam etmesi durumunda kaygı öğrencilerin olumsuz öz algılar oluşturmalarına neden olabilir. Bu durum, dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyerek öğrencilerin dil öğrenme performansında sorunlara yol açabilir (Kılıç, 2007).

Benzer şekilde, Young (1991) dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan kaygının sebeplerini, öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik, öğretmenlerin ise dil öğretimine yönelik inançlarına ve dil testlerinin özelliklerine dayalı olarak açıklamaktadır. Öğrencilerin dil öğrenmeyle ilgili inançları dil kaygısının ortaya çıkmasında önemli bir etkidir. Öğrencilerin inançlarına göre dili öğrenirken tercih ettikleri öğrenme uygulamaları, telaffuz, sözcük dağarcığı, sınıf bütünlüğü, iletişim ve dil bilgisinin ezberlenmesidir. Öğrencilerin inançlarının birçoğu dil öğrenenler için gerçekçi olmadıklarında kaygı yaratabilir. Yani inançlar ve gerçeklik çatışması kaygının ortaya çıkmasındaki en önemli sebeptir. Öğretmenlerin dil öğretimine ilişkin inançları da dil kaygısının başka bir kaynağıdır. Öğrencileri her hata yaptıklarında onları sürekli olarak düzeltmeleri gerektiğine inanan, öğrenciler birlikte çalıştıklarında sınıfın kontrolden çıktığını hisseden,

öğretmenin devamlı konuşan ve öğreten konumunda olması gerektiğine inanan, rollerinin eğitimciden çok talim yaptıran üst düzey bir subay gibi olduğunu düşünen öğretmenler öğrencilerde kaygı oluşmasına sebep olabilirler (Young, 1991, s. 428).

Dil eğitimi dinleme, okuma, konuşma ve yazma beceri alanları ile bir bütündür. Bir alanda yaşanan olumsuzluk diğer beceri alanını etkileyebilir. Alan yazınında ana dilde ve ikinci/yabancı dilde konuşma, yazma ve dinleme kaygıları çeşitli araştırmalarda incelenmiş, bir alanda ortaya çıkan kaygının diğer bir alanı nasıl etkilediğine yönelik bulgular da ortaya konmuştur. Horwitz, Horwitz ve Cope'un (1986) çalışmasının bulgularına göre yüksek kaygılı öğrenciler yabancı dilde konuşmaktan, hedef dildeki bütün dil verilerini anlayamayacaklarından, aynı zamanda diğer öğrencilere göre daha az yetkin olmaktan ve olumsuz değerlendirilmekten korkmaktadırlar. Benzer sonuçlara Yang'ın (2012) çalışmasında da rastlanmıştır. Araştırmacının İngilizce sınıf kaygısı ve İngilizce iletişim kaygısının temelini oluşturan yapıları ele aldığı çalışmasında öğrencilerin İngilizce sınıf kaygısının iletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olmak üzere iki boyuta düştüğü görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, hedef dildeki sözlü yetkinliğin, her iki kaygı tipinin de belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur. Cheng, Horwitz and Schallert'in (1999) çalışmasında ikinci dil sınıf kaygısının ve ikinci dilde yazma kaygısının ilgili kaygı yapıları olduğu belirlenmiştir. İkinci dili öğrenen kaygılı öğrencilerin konuşma becerisi performansı düşüktür. Brown (2008), uluslararası yüksek lisans öğrencilerinin İngilizce dil seviyeleri hakkında duydukları kaygıyı araştırmıştır. Ana dili İngilizce olmayan kişilerin yaşadıkları kaygının, konuşmalarının akıcılığı, ikinci dilde tartışma ve gündelik konuşma, dilbilgisi ve kelimeleri kavrama, sınıfa katılma konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olduğunu ve bu kişilerin zayıf okuma ve yazma becerilerine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Yazma kaygısı ile sınırlandırılan araştırmalarda genellikle ana dilde ve/veya yabancı dilde yazma kaygısının yazma başarısının, yazma performansının, eğiliminin ve alışkanlığının temel bir yordayıcısı olduğu çeşitli araştırmalarda (Negari, & Rezaabadi, 2012; Britt, Pribesh, Hinton-Johnson & Gupta, 2018; Deniz ve Demir, 2020) ortaya konmuştur. Örneğin, yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olarak adlandırılan yazma kaygısına yönelik bir araştırmada (Ürün Karahan, 2017) Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının iyi düzeyde olduğu, yazma kaygılarının ise yüksek olduğu tespit edilmiş, yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Yine başka bir araştırmada ise (İşeri ve Ünal, 2012) öğretmen adaylarının yazma kaygılarında yazma durumlarına göre anlamlı fark olduğu saptanmış, yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısının düştüğü, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 172 öğrencinin örneklem olduğu bir araştırmada (Maden, Dincel ve Maden, 2015) ise öğrencilerin yazma alanında kaygılandıkları, kaygı düzeylerinin uyruk, alfabe farkı ve okuma alışkanlıkları gibi etkenlere bağlı olarak değiştiği görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygı düzeylerinin nedenlerinin araştırıldığı bir araştırmada (Demir ve Çiftçi, 2019) yazma kaygısı bulunan öğretmen adaylarının kaygılarının özellikle yetersizlik algısından, değerlendirilme endişesinden, yazılacak konudan, yazma ortamından ve yazmaya ayrılan süreden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Aynı araştırmada dikkat çeken bir sonuç ise katılımcılardan beşinin "düşüncelerini yazılı biçime dönüştürememenin kendilerini kaygılandığı" (s. 2223) yönünde görüş belirtmesidir. "Kaygı, dille ilgili sorunların bir nedenidir" görüşünü ileri süren Sparks ve Ganschow (1995) dil kaygısının, kaygı ile ilişkili olduğu gösterilen çeşitli dil başarısı ölçümlerinde daha düşük puanların dil bilimsel kodlama eksikliğinden kaynaklandığını savunmuştur. Bu sonuçlar, dil kaygısının ortaya çıkmasında dil bilimsel yapıları tam olarak çözümleyememenin etkili olabileceği gibi düşüncenin somutlaştırılması

aşamasında derin yapıların hangi yüzey yapılarla doğru biçimde aktarılması gerektiğine ilişkin bir kaygının oluştuğunu da göstermektedir (Akt. MacIntyre, 1995).

Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde hedef dilin dil bilgisel yapılarını öğrenmeye yönelik kaygılarının bazı çalışmalarda (Awan, Azher, Anwar ve Naz, 2012; Ehrman & Oxford, 1995; Giovanelli, 2015; Khattak, Jamshed, Ahmad & Baig, 2011) dile getirilmesine rağmen özellikle dil bilgisine yönelik yaşadıkları kaygıyı ortaya çıkaran çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Örneğin, Önem ve Ergenç'in (2013) çalışmasında İngilizce öğretiminde dil bilgisi konularının öğretimine odaklanılan çalışma deney ve kontrol grubu arasındaki kaygı ve başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa işaret etmekte, yüksek kaygının düşük başarıya neden olduğuna dikkat çekmektedir. Svalberg'in (2012) dil öğrenme sürecinde dil bilgisel çalışmaların önemine dikkat çeken çalışmasında kaygı, öğrenmeyi zorlaştıran bir gerilim hissi olarak tanımlanarak öğrencilerin kaygılarını azaltmak ve okunan metni daha kolay anlamalarını sağlamak amacıyla bir dizi dil bilgisel etkinlik önerilmiştir.

Ana dil kullanıcıları dili iletişim ortamlarında anlama ve anlatma aracı olarak kullandıklarında herhangi bir sorun yaşamaları da dilin yapısına ilişkin bilgilerin/dil bilgisinin öğrenildiği süreçte birtakım sorunların yaşandığı bilinen bir gerçektir. Dil eğitiminin düşünce eğitimi olduğu düşünüldüğünde dil dizgesinin yapısına ve işleyiş düzenine ilişkin bilginin ve onu kullanma becerisinin anlamı üretmenin ve somutlaştırmanın temeli olduğu görülür. Zihninde ürettiği/oluşturduğu düşünceyi hedef dildeki hangi dilsel yapı ile somutlaştırması gerektiğini bilmeyen dil kullanıcısı bu anlamda zorluk yaşayacak, kendi söylemini oluşturma konusunda çekingen davranacaktır. Bu sebeple öğrencilerin hedef dilin dil bilgisini öğrenmeye yönelik kaygılarının da ortaya çıkarılması gerektiği düşünülmektedir (Ekinci Çelikpazu ve Taşdemir, 2022). Alan yazınında bu yönde yapılmış bir araştırmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın temel gerekçesidir. Kaygı taşıyan bir öğrencinin öğretim programında belirtilen kazanımlara ulaşması elbette zordur. Belirtilen durumun dil bilgisi öğretiminde sınıf içi uygulamaların ilerleyişine engel teşkil edeceği ve öğretmenlerin öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin farkında olmaları gerekliliğinden hareketle bu araştırmada öncelikle Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi kaygılarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama deseninde nicel bir araştırmadır. İki ya da daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olan ilişkisel türden araştırma modelleri ile desenlenmiştir (Karasar, 2014). Bu araştırma aynı zamanda her bir yönetime ilişkin betimleyici istatistikler elde etme, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini ortaya koyma açısından da betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu açıklamaya çalışır (Kaptan, 1991).

Örneklem

Araştırma seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme ile yürütülmüştür. Uygun örnekleme, araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmayı amaçlar (Cohen & Manion, 1998; Ravid, 1994). Uygun örnekleme yöntemi araştırmacıya hız kazandırırken bu süreçte araştırmacı kendisine en yakın ve erişilmesi kolay olan çalışma grubunu seçmektedir (Kılıç, 2013).

Araştırmanın yürütüldüğü örnekleme bir devlet üniversitesinin Türkçe Eğitimi ve Fen Edebiyat Fakültesinin Edebiyat Bölümünde öğrenim gören (birinci sınıf: 63, ikinci sınıf: 50, üçüncü sınıf: 109, dördüncü sınıf: 98) 320 lisans öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemdaki öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde, (n:221) %69'u kadın, (n:99) %31'i erkektir.

Tablo 1. Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		N	%	Kümülatif %
Cinsiyet	Kadın	221	69.1	69.1
	Erkek	99	30.9	100.0
	Toplam	320	100.0	
Sınıf düzeyi	Birinci sınıf	63	19.7	19.7
	İkinci sınıf	50	15.6	35.3
	Üçüncü sınıf	109	34.1	69.4
	Dördüncü sınıf	98	30.6	100.0
	Toplam	320	100.0	
Haftada okunan kitap sayısı	0	41	12.8	12.8
	1-2	219	68.4	81.3
	3 ve üzeri	42	13.1	94.4
	3	9	2.8	97.2
	4	5	1.6	98.8
	5	3	0.9	99.7
	8	1	0.3	100.0
	Toplam	320	100.0	

Örnekleme oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğu %24'ü (N=77) 21 yaş, %24'ü (N=77) 22 yaş, %17'si (N=54) 20 yaşındadır. Öğrencilerin %11'i (N=35) 23 yaş, %8'i (N=26) 19 yaş, %5'i (N=15) 24 yaş, %3'ü (N=8) 18 yaş ve %2'si (N=5) 25 yaşında yer alırken 23 öğrenci ise diğer yaşlarda birer öğrenci olmak üzere bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik not ortalamaları incelendiğinde, %17'si (N=54) 75 puan, %5'i (N=16) 70 puan, %5'i (N=15) 80 puan, %4'ü (N=13) 68 puanda toplanmaktadır. Diğer puan aralıklarında (44-100) daha az sayıda olmak üzere öğrenciler dağılım göstermektedir. Öğrencilerin %68'i (N=219) haftada 1-2 kitap okurken, %13'ü (N=42) haftada 3 ve üzeri, %13'ü (N=41) hiç kitap okumamaktadır. Öğrencilerden (3-8) aralıklarında kitap okuyanların sayısı az olmakla birlikte görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Alan yazınında dil kaygısı duruma özgü kaygı olarak nitelendirilmiştir (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1994). Dil öğretiminde kaygı genellikle nicel verilere dayalı olarak ölçülmektedir. En çok kullanılan ölçme teknikleri, nicel yöntemlerin ölçme araçları olan ölçekler ve bu durumu gösteren çalışmalardır (Pehlivan & Aydın, 2022). Ana dil öğretiminde kullanılan kaygı ölçekleri genellikle okuma kaygısı (Melanlıoğlu, 2014; Çeliktürk & Yamaç, 2015), dinleme kaygısı (Melanlıoğlu, 2013), konuşma kaygısı (Kınay & Özkan, 2014; Melanlıoğlu & Demir, 2013; Gündüz & Demir, 2021) ve yazma kaygısı (Karakaya & Ülper, 2011; Tayşi & Taşkın, 2018; Deniz & Demir, 2019; Eroğlu, 2020) üzerinedir. Araştırmada Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının dil bilgisi kaygıları çeşitli değişkenler açısından ortaya konmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ekinci Çelikipazu ve Taşdemir (2022) tarafından geliştirilen Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği (DBKÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin model veri uyumu vardır. Ölçek alt faktörleri Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısının "Dil bilgisi öğrenmeye yüklenen değer" için .92 "Öğrenen inançları" için .87 ve "Dil bilgisi öğrenme tecrübesi" için .88'dir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .92'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak istatistiksel analizleri yapabilmek için Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Örneklem üzerinden ölçülen özelliklerin evrende normal dağılım göstermesi önemli sayıtlardan biridir (Crocker & Algina, 1986). Verilerin normal dağılım incelemesine ilişkin analizlerde betimsel istatistikler kullanılmıştır. 320 kişilik örneklemde elde edilen Dil Bilgisi Kaygısı ölçek puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklemdeki Öğrencilerin Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikleri

Betimsel İstatistikler	Dil Bilgisi Kaygı Ölçek puanı	Yaş	Akademik Not Ortalaması
Ortalama	84	22	73
Medyan	84	21	75
Mod	87	21	75
Çarpıklık	-.06	3.74	3.78
Basıklık	3.07	16.52	42.37

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçekten elde edilen Mod (87), medyan (84) ve ortalama (84) değerlerinin birbirine çok yakın olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Yaş (Mod (21), medyan (21) ve ortalama (22) değerlerinin ve Akademik not ortalaması değişkenlerinin Mod (75), medyan (75) ve ortalama (73) değerlerinin birbirine çok yakın olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri Sarstedt’e (2017) göre verilerin normal dağılım özelliğini göstermektedir. Değişkenlerin normal dağılım gösterdiği ispatlandığı için parametrik testlerle araştırmaya devam edilmiştir.

Tablo 3’te Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği (DBKÖ) puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma, varyans, en düşük ve en yüksek değerler sunulmuştur.

Tablo 3. Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği (DBKÖ) Toplam Puanlarına Ait İstatistik Değerleri

	N	\bar{x}	S	S ²	Min.	Max.
Toplam Puan	320	84	12.60	158.76	33	132

Tablo 3 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}= 84$, standart sapmasının $SS= 12.60$, minimum puanın= 33 ve maksimum puanın= 132 olduğu görülmektedir.

Parametrik olduğu tespit edilen veri üzerinden alt amaçlardaki sorular yanıtlanmıştır. Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanı ile cinsiyet değişkeni arasında manidarlık bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin akademik not ortalaması, Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanı ve yaş değişkenlerinin sınıf düzeyine göre sınıflama doğrulukları Diskriminant Analizi ile incelenmiştir. Haftada okunan kitap sayısı ile Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanı, akademik not ortalaması, yaş değişkenleri arasındaki manidarlık yine Diskriminant Analizi; Dil Bilgisi Dersleri başarı düzeyi ve haftada okunan kitap sayısı değişkenlerine göre Dil Bilgisi Kaygısı düzeyi sınıflaması Lojistik Regresyon Analizi ile belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, betimsel istatistiklere normallik testlerine, alt amaçların analizinde bağımsız gruplar için t-testine ve bağımlı değişkenin ikiden fazla kategorisinin olduğu

durumlarda ve çok değişkenli istatistiksel analizlerde kullanılan Diskriminant analizi ve Lojistik Regresyon analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanı ile cinsiyet değişkeni arasında manidar bir fark var mıdır?

Bu alt amacın yanıtlanması için parametrik bir test olan bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği (DBKÖ) Toplam Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	S	t -testi		
					t	Sd	p
Dil Bilgisi Kaygısı	Kadın	221	85.10	10.33	2.040	318	.042
	Erkek	99	82.01	16.45			

Tablo 4 incelendiğinde, kadınlarının Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının (85.10), erkeklerin ölçekten aldığı puan ortalamasından (82.01) daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda manidar bir farklılık bulunmuştur [$t_{(318)}=2.040, p<0.05$]. Bu sonuca göre öğrencilerin Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanları cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık göstermektedir. Kadınlarda dil bilgisi öğrenme kaygısının ($\bar{x}=85.10$), erkeklere ($\bar{x}=82.01$) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğrencilerin Dil Bilgisi dersleri akademik not ortalaması, Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanı ve yaş değişkenlerinin sınıf düzeyine göre sınıflama doğrulukları var mıdır?

Bu alt amacın yanıtlanması için parametrik birçok değişkenli istatistiksel analiz olan Diskriminant Analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 5. Grup İstatistikleri

Sınıf düzeyi	Değişken	\bar{x}	S
1.sınıf	Yaş	21.87	7.13
	Akademik not ort.	64.65	10.81
	Ölçek puan	84.17	14.73
2.sınıf	Yaş	21.06	2.72
	Akademik not ort.	67.80	10.00
	Ölçek puan	84.78	12.09
3.sınıf	Yaş	21.81	2.32
	Akademik not ort.	77.44	16.07
	Ölçek puan	84.34	9.40
4.sınıf	Yaş	23.56	3.56
	Akademik not ort.	76.21	9.56
	Ölçek puan	83.58	14.52
Toplam	Yaş	22.24	4.19
	Akademik not ort.	73.04	13.46

Ölçek puan	84.14	12.60
------------	-------	-------

Tablo 5 istatistikleri incelendiğinde, ölçek puanlarının dört sınıf düzeyinde en düşük 83.58 ile en yüksek 84.34 puan arasında değiştiği görülmektedir. Akademik not ortalamalarına göre öğrencilerin üçüncü sınıf ortalamalarının diğer sınıflardan daha yüksek olduğu saptanmaktadır.

Tablo 6. Wilk's Lambda (λ) Grup Ortalamalarının Eşitliği Testi

	Wilks' Lambda	F	Sd1	Sd2	p
Yaş	.952	5,306	3	316	.001
Ders akademik not ort	.846	19.194	3	316	.000
Dil Bilgisi Kaygısı Ölçek puan	.999	.116	3	316	.951

*p<0.05

Tablo 7. Wilks' Lambda

Test fonksiyonları	Wilks' Lambda	Ki-kare	Sd	p
1-> 2	.811	66.278	6	.000
2	.962	12.139	2	.002

Tablo 6'da Wilk's Lambda grup ortalamalarının eşitliği testi sonuçları sunulmuştur. F testi sonuçları, ilgilenilen bağımsız değişkenlerin sınıflama kararlarında anlamlı bir değişkenliğe sahip olup olmadıklarını ve sınıflamada hangi değişkenin daha önemli olduğunu belirlemek için kullanılır ve sonuçlar F testi ile test edilir (Güzeller, 2005). Bir bağımsız değişkene ilişkin Wilk's Lambda değeri ne kadar küçükse, değişken diskriminant fonksiyonuna o kadar fazla katkıda bulunur. Wilk's Lambda 0 ile 1 arasında değer alır. $\lambda=0$, grup ortalamalarının farklı olduğu, $\lambda=1$ ise grup ortalamalarının benzer olduğu ya da gruplar arasında ayırım olmadığı anlamına gelir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Yaş değişkeni Wilk's Lambda değeri 0,952, Dil bilgisi dersleri akademik not ortalaması Wilk's Lambda değeri 0,846, Dil Bilgisi Kaygı Ölçek puanı Wilk's Lambda değeri 0,999'dur. Çokluk ve diğerlerine (2010) göre, Wilk's Lambda istatistiklerinin almış oldukları değerlerin 1'e yakın olması, o değişkenlerin grupları ayırmadaki etkisinin çokyüksek olmadığını göstermektedir.

Wilk's Lambda istatistikleri incelendiğinde, diskriminant fonksiyonuna en fazla katkıda bulunan bağımsız değişkenin öğrencilerin Dil bilgisi dersi akademik not ortalaması olduğu görülmektedir. Her bir bağımsız değişkenin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, "Yaş [$F_{(3,316)} = 5,306$, $p<0,05$]", "Ders akademik not ortalaması [$F_{(3,316)} = 19,194$, $p<0,05$]" değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır. "Dil Bilgisi Kaygısı Ölçek puanı [$F_{(3,316)} = 0,116$, $p>0,05$]" değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Tablo 7'de test fonksiyonlarının Ki-kare değerlerinin de manidar çıktığı görülmektedir.

Tablo 8. Test Sonuçları

Box's M	158.777
F	17.417
sd1	9

sd2	387716.39
p	.000

* p<0.05

Tablo 8'deki Box's M testi istatistiği sonucu incelendiğinde, manidar bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(9,387716.39)}=17.417$; $p<0,05$]. Bu sonuç, sıfır hipotezinin reddedildiğini ve grupların kovaryans matrislerinin eşit olmadığını göstermektedir. Manidarlık durumundan dolayı modele sadece iki değişken yani "yaş" ve "dil bilgisi dersleri akademik not ortalaması" değişkenleri girilmiştir.

Tablo 9. Özdeğerler

Fonksiyon	Özdeğerler	Varyans %	Toplam %	Kanonik Korelasyon
1	.187	82.7	82.7	.397
2	.039	17.3	100.0	.194

Özdeğerler tablosu ve Wilks' Lambda tablosu değerleri oluşturulmuş fonksiyonların anlamlı olarak grupları birbirinden ayırıp ayırmadığını göstermektedir. Kalaycı (2005) kesin sınır olmamakla birlikte 0,40' tan yüksek özdeğerlerin "iyi" olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bu alt probleme ilişkin iki fonksiyon üretilmiştir. Fonksiyona ilişkin özdeğer 0,244 ve 0.039 olarak hesaplanmıştır. Kanonik korelasyon ise, bağımlı değişkence oluşturulan gruplarla, diskriminant fonksiyonu arasındaki ilişkidir. Kanonik korelasyon sıfırsa, gruplarla fonksiyon arasında ilişki yoktur. Kanonik korelasyon ne kadar büyükse, bu durum gruplarla diskriminant fonksiyonları arasındaki ilişkinin de o denli yüksek olduğu anlamına gelir. Tablo 9'da 1.fonksiyon için Kanonik korelasyon 0,397, 2. fonksiyon için kanonik korelasyon 0,194 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, 1. fonksiyonun grupları ayırmada orta düzeyde iyi sınıflama yaptığını göstermektedir. Kanonik korelasyon değerinin karesi açıklanan varyansı gösterir. Buna göre 1. fonksiyon bağımlı değişken üzerinde (%15,76), 2. fonksiyon bağımlı değişken üzerinde (%3.76) varyansı açıklayabilmektedir. Özdeğer fonksiyonların tüm değişkenlerdeki varyansı açıklayabilme gücünü gösterir.

Tablo 10. Grup Merkezlerindeki Fonksiyonlar

Sınıf düzeyi	Fonksiyon	
	1	2
Birinci sınıf	-.668	.098
İkinci sınıf	-.459	-.168
Üçüncü sınıf	.324	-.201
Dördüncü sınıf	.303	.247

Tablo 10 incelendiğinde, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fonksiyon ortalamasının -.668, ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fonksiyon ortalamasının -.459, üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fonksiyon ortalamasının .324, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fonksiyon ortalamasının .303 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dil bilgisi dersleri akademik not ortalamasının düşük, kaygılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

3. Haftada okunan kitap sayısı ile Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanı, akademik not ortalaması, yaş değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt amacın yanıtlanması için parametrik birçok değişkenli istatistiksel analiz olan Diskriminant Analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 11, 12 ve Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 11. Grup İstatistikleri

Okunan kitap sayısı	Değişken	\bar{x}	S
1. Hiç	Yaş	22.5610	4.33618
	Akademik not ort.	72.2439	11.73623
	Ölçek puan	78.7317	14.29340
2. Bir iki	Yaş	22.4384	4.62141
	Akademik not ort.	73.3927	14.59456
	Ölçek puan	84.6393	12.02835
3. Üç ve üzeri	Yaş	21.3167	1.48999
	Akademik not ort.	72.3167	9.91573
	Ölçek puan	86.0500	12.69115
4. Toplam	Yaş	22.2438	4.19097
	Akademik not ort.	73.0438	13.46415
	Ölçek puan	84.1469	12.60543

Tablo 12. Wilk's Lambda (λ) Grup Ortalamalarının Eşitliği Testi

	Wilks' Lambda	F	Sd1	Sd2	Sd3	p
Dil Bilgisi Kaygısı Ölçek Puan	.971	4.743	1	2	317.000	.009

*: $p < 0.05$

Tablo 13. Wilks' Lambda

Test fonksiyonları	Wilks' Lambda	Ki-kare	Sd	p
1	.971	9.347	2	.009

Tablo 13'te Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği Puanı Wilk's Lambda değeri 0.971 olarak bulunmuştur. Diskriminant Analizi tablolarında, her bir bağımsız değişkenin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde "Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği Puanı [$F(1,317.000) = 4.743$. $p < 0.05$]" değişkeninde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 14. Test Sonuçları

Box's M	2.225
F	1.105
sd1	2
sd2	76515.368
p	.331

Tablo 14'teki Box's M testi istatistiği sonucu incelendiğinde manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F(2,76515.368) = 1.105$; $p > 0.05$]. Bu sonuç sıfır hipotezinin

kabul edildiği ve grupların kovaryans matrislerinin eşit olduğunu göstermektedir. Manidarlık durumundan dolayı modele sadece iki değişken yani “yaş” ve “dil bilgisi dersleri akademik not ortalaması” değişkenleri girilmiştir.

Tablo 15. Özdeğerler

Fonksiyon	Özdeğerler	Varyans %	Toplam %	Kanonik Korelasyon
1	.030	100.0	100.0	.170

Tablo 15’te fonksiyona ilişkin özdeğer 0.030 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, 1. fonksiyonun grupları ayırmada düşük düzeyde sınıflama yaptığını göstermektedir. Kanonik korelasyon değerinin karesi olan açıklanan varyansı da bu fonksiyon için çok düşüktür.

Tablo 16. Grup Merkezlerindeki Fonksiyonlar

	Fonksiyon
Haftada okunan kitap sayısı	1
hiç	-.435
bir iki	.040
üç ve üzeri	.153

Tablo 16 incelendiğinde haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin fonksiyon ortalamasının .153 bir iki okuma yapanların öğrencilerin fonksiyon ortalamasının .040 hiç okuma yapmayanların fonksiyon ortalamasının -.435 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanlarının düşük olduğunu göstermektedir.

4. Dil Bilgisi Dersleri başarı düzeyi ve haftada okunan kitap sayısı değişkenlerine göre Dil Bilgisi Kaygısı düzeyi sınıflaması nedir?

Bu alt amacın yanıtlanması için parametrik birçok değişkenli istatistiksel analiz olan Lojistik Regresyon Analizi uygulanmıştır. Bu analiz çok değişkenli örneklemelerde sınıflama doğruluğunun belirlenmesinde kullanılabilir. Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeğinden alınabilecek minimum puan 33, maksimum puan 132’dir. Ölçek ortalaması 94’tür. Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği (Ekinci Çelikpazu & Taşdemir, 2022) için;

*33-66 puan aralığı -Düşük düzeyde kaygı

*67-100 puan aralığı -Orta düzeyde kaygı

*101 ve üzeri- Yüksek düzeyde kaygı olarak belirlemiştir.

Dil Bilgisi Kaygısı düzeyi bu ölçütlere göre belirlenmiştir. Ölçek puanı 67 ve üzeri olanlar için “0”. 101 puan ve üzeri olanlar için “1” kodlaması yapılmıştır. Bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Bağımlı Değişken Kodlama

Puan değeri	Kategorik değeri	f
67 -100	0	294
101 ve üzeri	1	26

Tablo 17’de görüldüğü üzere, Dil Bilgisi Kaygısı düzeyi için referans değer 67-100 aralığı yani (orta düzeyde kaygı) olarak alınmıştır.

Tablo 18. Bağımsız Kategorik Değişken Kodlama

Ders akademik not ort.	f	Parametere kodu
60 ve altı	39	0
61 ve üstü	281	1

Dil Bilgisi dersleri akademik not ortalamasına göre belirlenen düzeyde ise CC olan kesme puan dikkate alınarak 60 ve altı "0", 61 puan ve üzeri olanlar için öğrenciler "1" kodlaması şeklinde yapılmıştır. Tablo 18 incelendiğinde not ortalaması 60 ve altı olan N=39, 61 ve üstü olan N=281 öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Omnibus Model Katsayıları

	Ki-kare	Sd	p
Step	6.335	2	.042
Block	6.335	2	.042
Adım 1 Model	6.335	2	.042

Tablo 19'da Omnibus model katsayılarının Ki-kare değerleri incelendiğinde manidar ($p < .05$) olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Model Özeti

Adım	-2 Log likelihood	Cox & Snell R ²	Nagelkerke R ²
1	174.025	.020	.045

Tablo 20'de Cox & Snell R² ve Nagelkerke R² değerleri ile bağımlı değişkeninin (Dil Bilgisi Kaygısı düzeyi) bağımsız değişkenler tarafından açıklanan varyansı elde edilir. Bağımlı değişken Cox & Snell R² (%2) ve Nagelkerke R² (%4) arasında bağımsız değişkenler tarafından açıklanıyor yorumu yapılabilir.

Tablo 21. Hosmer and Lemeshow Testi

Adım	Ki-kare	Sd	p
1	5.655	8	.686

Tablo 21'de modelin uyumu incelenmiştir. Uyum iyiliği testi sonucunda ($p > .05$) model uyumunun olduğunu görülmektedir. Oluşturulan modeli destekleyen bir uyum var yorumu yapılabilir.

Tablo 22. Sınıflandırma Tablosu

		Beklenen		
Gözlenen		67-100	101 ve üzeri	% (doğru)
Adım 1 Ölçek düzeyi	67-100	294	0	100.0
	101 ve üzeri	26	0	.0
	Toplam			91.9

Tablo 22'de modelin Dil Bilgisi Kaygısı düzeyi (orta kaygı-yüksek kaygı) sınıflamasını doğru ayırıp yapmadığı görülmektedir. Model orta kaygılı (67-100) olan öğrencileri %100 oranında doğru sınıflandırmıştır. Model toplamda %91.9 oranında orta ve yüksek dil bilgisi kaygısı sınıflandırması yapmıştır.

Tablo 23. Eşitlikteki Değişkenler

		B	S.E.	Wald	Sd	p	Exp(B)	95% C.I. EXP(B)	
								Düşük	Yüksek
Step 1	Ders not ort. (1)	-.348	.580	.360	1	.548	.706	.227	2.201
	Haftada okunan kitap <- yaş	.041	.017	5.894	1	.015	1.042	1.008	1.077
	Sabit	-3.191	.705	20.494	1	.000	.041		

Tablo 23'te tek tek bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcılığı görülmektedir. Tablo 22' ye göre p değerleri incelendiğinde dil bilgisi dersleri not ortalaması değişkeninin ($p > .05$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu değişkenin sınıflandırmada yordayıcılık sağlamadığını göstermektedir. Haftada okunan kitap sayısı ve yaş değişkenleri birlikte ($p < .05$) bağımlı değişkeni yordamaktadır. Lojistik regresyon analizine başlarken (67-100) orta düzeyde kaygı "0" Referans değer olarak kabul edilmiştir. "B" değeri incelendiğinde pozitif olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenin kişiyi (0) orta düzeyde kaygı durumundan (1) yüksek kaygıya yönlendireceği anlamına gelir. Bu bulgu, haftada okunan kitap sayısı ve yaş değişkenlerinde meydana gelecek 1 puanlık artışın (B) öğrencilerin ölçek kaygı düzeylerinde %1.042 (ExpB) farklılık oluşturacağı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç

Araştırmanın bulguları doğrultusunda cinsiyet değişkeni bakımından kadınların Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanları manidar bir farklılık göstermiştir. Kadın öğretmen adaylarının dil bilgisi öğrenme kaygısının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu alan yazınındaki farklı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Farklı araştırmalarda cinsiyet değişkeninin kaygı üzerinde etkili olduğu, kadın katılımcıların kaygı düzeylerinin erkek katılımcıların kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Bozak, 1982; Çakmak & Hevedanlı, 2005; Girgin, 1990; Özusta, 1993; Surtees, Wainwright & Pharoah, 2002; Varol, 1990; Yang, 2012).

Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları dil bilgisi dersleri akademik not ortalamaları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında manidar bir farklılık bulunmuştur. Birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalamasının ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fonksiyon ortalamasına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, birinci sınıfta öğrenim gören ve dil bilgisi dersleri akademik not ortalamaları düşük olan öğrencilerin dil bilgisi kaygılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu, farklı alanlarda kaygı ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin belirlendiği çalışmaların sonuçları ile uyumludur. Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) araştırmasında birinci sınıfa devam eden öğrencilerin kaygı düzeyleri üst sınıflara devam eden öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Araştırmacılara göre birinci sınıfa devam eden öğrencilerin kaygı düzeyinin yüksek olması üniversite öğreniminin ilk yıllarında öğrencilerin yeni bir çevre ve arkadaş ilişkileri ile karşılaşmaları, aileden uzak olmaları, ergenlik dönemi içinde yer almaları gibi etkenlerle ilişkilendirilebilir. Diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olması ise akademik ortama alışma, derslerin işleniş ve sınavlar hakkında bilgi sahibi olma gibi etkenlerle açıklanabilir.

Pek çok araştırmada akademik başarının dil kaygısı tarafından engellendiği, başarı ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı ve dil

becerilerinin kaygıdan etkilenebildiği tespit edilmiştir (Aida, 1994; Al-Shboul vd., 2013; Batumlu ve Erden, 2007; Ergür, 2004; Evrim & Ergenç, 2013). Kaygılı öğrenciler, dil yapılarını yanlış anlama ve bağlamdan anlam çıkarma konusunda endişelenebilirler. Kaygının bilgiyi alma, işleme koyma ve gerektiğinde geri çağırma yeteneğini bozabileceğine ilişkin bulgular mevcuttur. Aynı zamanda kaygı ve görev performansı arasındaki bu döngüsel ilişki, öğrencilerin daha fazla başarısızlığa maruz kaldıkça kaygı düzeylerinin daha da artabileceğini göstermektedir (MacIntyre, 1995). Yüksek kaygı görev performansını düşürmektedir. Bir kişi yüksek düzeyde kaygı yaşadığında, bilişsel kaynaklar etkilenir. Buna karşılık, görev için mevcut işlem kaynakları miktarı azalır. Yüksek kaygılı kişilerin gerçekçi olmayan yüksek performans hedefleri oluşturabilme durumunda ise böyle bir beklenti ile performans arasındaki uyumsuzluk riski artmaktadır (Murray & Janelle, 2003). Oflaz (2019) tarafından yapılan bir araştırmada örnekleme oluşturan öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde eğitim yılı sonunda elde ettikleri not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kaygı düzeyi düşük öğrencilerin yıl sonu başarı ortalamaları (M=78.1) kaygı düzeyi orta seviyedeki (M=68.96) ve yüksek seviyedeki (M=63.6) öğrencilerin başarı ortalamalarından daha yüksektir. Spielberg (1962) Amerikan üniversite öğrencileri üzerinde araştırma yapmış ve okuma-öğrenme kaygı derecesi arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Bulgularına göre çok düşük ve çok yüksek yetenekli kimselerde kaygı derecesiyle akademik başarı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu oluşturan orta yetenekli kimselerde yüksek kaygı öğrencinin akademik başarısını düşürmüş ve az kaygılı öğrenciler daha başarılı olmuşlardır (Akt. Cüceloğlu, 2007, s. 292). Kaygının dil öğrenme sürecinde neden olduğu sorunlar arasında konuşma yetersizliği, grup tartışmalarına katılmada ve gündelik konuşmalarda isteksizlik, sınırlı akıcılık, dilin dil bilgisel özelliklerini ve kelimeleri kavramada yetersizlik, zayıf okuma ve yazma becerileri bulunmaktadır (Brown, 2008).

Kaygının akademik başarıyı engellediğine, yüksek kaygının düşük akademik başarıya neden olduğuna ilişkin sonuçların aksine bazı araştırmalar, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek başarı puanına sahip olduğunu göstermektedir. Pek çok başarılı dil öğrencisi de dil kaygısı yaşamaktadır (Horwitz, 2001). Bu durum yüksek kaygının öğrencilerin daha yüksek akademik başarı için çok çalıştıklarının ve görev performans algısını artırdığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Akgün, Gönen ve Aydın'a (2007) göre olumsuz yönlerine rağmen kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı, tedbir alması ve olumsuzluklar yaşanması durumunda daha kolay atlatması koruyucu ve başarısız olma endişesi ile daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliklerine verilebilecek örneklerdir. Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) araştırmasının sonuçlarına göre ise kaygı ile başarı düzeyi arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır.

Kitap okuyan öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarılarının yüksek olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Akın, 2016; Güngör, 2009; Kartallıoğlu, 2008). Altıncı sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada cinsiyeti kız olan, ayda okuduğu kitap sayısı fazla olan ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarına ulaşma düzeylerinin yüksek olduğu ve bu öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir (Akalin & Kuyumcu Vardar, 2020). Kendisine ait kitaplığı olan ve bir yılda okuduğu kitap sayısı fazla olan öğrencilerin dil bilgisi becerilerinin yüksek olduğu, farklı bir araştırmanın (Yılmaz, 2012) bulguları arasındadır. Kitap okuma değişkeninin akademik başarıyı yükselttiği gibi kaygı düzeyini düşürdüğü görülmektedir. Nitekim araştırmanın sonuçları haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin ortalamasının, bir iki kitap okuyan öğrencilerin ortalamasına, hiç okuma

yapmayanların fonksiyon ortalamasına göre yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin dil bilgisi kaygısı düşüktür. Kitap okumanın dilin yapısını oluşturan biçimler arasındaki ilişkilerin doğru çözümlenmesine ve bu sayede aktarılanların doğru anlaşılmasına katkı sağladığı bilinen bir gerçektir. Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde dilin yapısının ve işleyiş düzeninin ilkelerinin okudukları kitaplarda nasıl somutlaştırıldığına şahit olurlar. Metinler, derin yapıdaki anlam ilişkilerinin yüzey yapıyı oluşturan dil bilgisel ilişkiler sayesinde somutlaştırıldığı dil kullanımlarıdır. Kitap okuma kültürü ile farklı dil kullanımlarına hâkim olma becerisinin dil bilgisi kaygısını azaltacağı düşünülmektedir. Araştırmanın ilgili sonucu, bu düşünceyi doğrular niteliktedir.

Bir başka alt amaca ilişkin bulguda, haftada okunan kitap sayısı ve yaş değişkenleri incelendiğinde öğretmen adaylarının dil bilgisi kaygısı düzeyinde sınıflandırma yapmada bir yordayıcı oldukları görülmüştür. Benzer değişkenlerin kaygı ile ilişkisinin ele alındığı bir başka araştırmada, (Bailey, Onwuegbuzie & Daley, 2000), yabancı dil kaygısıyla ilişkili 26 faktör incelenmiştir. Sonuçlar yaş, akademik başarı, yabancı ülkelerden önceki yabancıların tarihçesi, yabancı dilden önceki lise deneyimi, mevcut dil kursu için beklenen genel ortalama, algılanan bilişsel yetkinlik ve algılanan öz-değer gibi yedi değişkenin yabancı dil kaygısını önemli ölçüde yordadığı, bu değişkenlerin yabancı dil kaygısındaki varyansın %40'ını oluşturduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının dil bilgisi derslerinde yaşadıkları kaygı düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması ve haftada okudukları kitap sayısı arasında manidar farklılık olduğu görülmüştür. Birinci sınıfta öğrenim gören ve dil bilgisi dersleri akademik not ortalamaları düşük olan öğrencilerin dil bilgisi kaygıları yüksektir. Haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin kaygı düzeyleri ise bir veya iki kitap okuyan ve hiç okumayan öğrencilerin kaygı düzeylerinden düşüktür. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında dilin yapısı ve işleyiş düzeni edebi metinler aracılığıyla çözümlenmekte, anlamlandırılmakta ve öğretimine yönelik uygulamalar hazırlanmaktadır. Bu süreçte öğretmen adaylarının öncelikle kendi yaşadıkları kaygıların belirlenip giderilmesi, dil olgusuna ve öğretimine daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlayacaktır. Aynı zamanda öğretmen adayları kendi öğrencilerinin de dil bilgisi öğretimi sürecinde kaygı yaşayıp yaşamadıklarını belirleyerek sürecin iyileştirilmesine katkıda bulunacaklardır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Cinsiyet değişkeninin kaygılı olma durumu üzerinde manidar fark oluşturduğu sonucundan hareketle öğrencilerin dil bilgisi kaygısı taşıyıp taşımadıkları süreç öncesine ya da öğrenim sürecinde belirlenerek bu kaygıyı azaltıcı etkinliklere yer verilebilir.

Kaygının akademik başarıyı engellediği/düşürdüğü bu araştırmanın ve farklı araştırmaların sonuçları arasındadır. Öğrencilerin öğretim süreci başında kaygı durumlarının belirlenerek hazırbulunmuşluklarını artırıcı dil bilgisi etütleri yapılabilir.

Kitap okuma durumunun dilin yapısının ve işleyiş düzeninin anlaşılmasında önemli bir unsur olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaş düzeylerine göre kitap okuma alışkanlıklarını geliştirecek ve okuma kültürü kazandıracak bir program geliştirilebilir. Üniversitede dil bilgisi kaygısını azaltma amacıyla bu yönde seçmeli dersler oluşturulabilir.

Kaynakça

- Aida, W. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Akalın, S. & Kuyumcu Vardar, A. (2020). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Kazanım Düzeyleri ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(2), 1-16.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-29.
- Akın, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Yazma Tutumları ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483.
- Al-Shboul, M. M., Ahmad, I. S., Nordin, M. S. ve Abdul Rahman, Z. (2013). Foreign Language Anxiety and Achievement: Systematic Review. *International Journal of English Linguistics*, 3(2), 32-45.
- Ariza, E. N. (2002). Resurrecting "Old" Language Learning Methods to Reduce Anxiety for New Language Learners: Community Language Learning to the Rescue. *Bilingual Research Journal*, 26(3), 717-728.
- Arslan, M. (2017). Ortaöğretim Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesi. *Researcher: Social Science Education*, 5(10), 231-241.
- Atak, D. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cümlelerin Öğelerini Ayırmada Yaşadıkları Sorunlar Üzerine Bir Sınıflama Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 143-159.
- Ateş, M., Karataş, A. G. ve Aşçı, A. M. (2022). Ortaokul Dil Bilgisi Konularının Öğretim Planlaması Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 253-273.
- Awan, R., Azher, M., Anwar, M. N. ve Naz, A. (2010). An Investigation of Foreign Language Classroom Anxiety and Its Relationship with Students' Achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(11), 33-40.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. ve Daley, C. E. (2000). Correlates of Anxiety at Three Stages of the Foreign Language Learning Process. *Journal of Language and Social Psychology*, 19(4), 474-490.
- Bozak, M.M. (1982). Anksiyete ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Bir Araştırma. *Psikoloji Dergisi*, 16, 24-39, 1982.
- Britt, M., Pribesh, S., Hinton-Johnson, K. ve Gupta, A. (2018). Effect of a Mindful Breathing Intervention on Community College Students' Writing Apprehension and Writing Performance. *Community College Journal of Research and Practice*, 42(10), 693-707.
- Brown, L. (2008). Language and Anxiety: An Ethnographic Study of International Postgraduate Students. *Evaluation and Research in Education*, 21(2), 75-95.
- Cheng, Y., Horwitz, E.K. ve Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.

- Cohen, L. ve Manion, L. (1998). *Research Methods In Education*. Fourth edition. London: Routledge.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Intruduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: CBS College Pub Co.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. (İkinci basım). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Çeçen, M. A. ve Aytaş, G. (2008). Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-149.
- Çeçen, M. E. ve Mete, G. (2011). 6-8. Sınıflarda Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 47-62.
- Çeliktürk, Z., ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çolak, F. (2013). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Genel Sorunları ile Alan Literatüründeki Tartışmalı Konuların İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları ve Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4). 2215-2239
- Deniz, H. & Demir, S. (2020). Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1). 124. 144.
- Derman, S. (2011). Dil Bilgisi Öğretiminde Metin Seçimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 297-319.
- Ehrman, M. E., ve Oxford, R. L. (1995). Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *Modern Language Journal*, 79, 67-89.
- Ekinci Çelikpazu, E. ve Taşdemir, F. (2022). Grammar Anxiety Scale: The Validity and Reliability Study. *Participatory Educational Research*, 9(4), 343-366.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. Sınıf Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(15), 333-360.
- Ekinci Çelikpazu, E. ve Taşdemir, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlara Bakış Açılarının ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi, 3. *International Symposium on Language Education and Teaching*, 20-23 April 2017, Rome-Italy.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1057-1069.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 85-105.

- Ergür, D. O. (2004). Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 48-53.
- Eroğlu, A. (2020). A Validity and Reliability Study of Story Writing Anxiety Scale. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 120-135.
- Giovanelli, M. (2015). Becoming an English Language Teacher: Linguistic Knowledge, Anxieties and the Shifting Sense of Identity. *Language and Education*, 29(5), 416-429.
- Girgin, G. (1990). *Farklı Sosyo Ekonomik Kesimden 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeylerinin Başarıyla İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Göçer, A. ve Sayın, H. (2014). 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Kılavuz Kitaplarındaki Metinlerin Dil Bilgisi Öğretimindeki Yeterliliği ve Kullanım Durumunun İncelenmesi. *Journal of European Education*, 4 (2), 11-28.
- Gülen Canlı, Mukime & Tepeli, Yusuf. (2019). Systematic reviews of doctoral theses on grammar teaching, *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 60-87.
- Gündüz, A., ve Demir, S. (2021). Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1),145-159.
- Güneyli, A. ve Küçükavşar, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dilbilim ve Dilbilgisi Kavramlarına Yönelik Algıları. *4th International Turkish Education and Teaching Conference*, 8-9 September, Skarya University, Sakarya-Turkey.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Güven, A. Z. (2013). Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- Güzeller, C. O. (2005). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Geçerliliği*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Han, Hae-Ra. (2009). Measuring Anxiety in Children:A Methodological Review of the Literature. *Asian Nursing Research*, 3(2), 49-62.
- Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., ve Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Tekışık Matbaası ve Rehber Yayınevi.
- Karagöz, M. ve Oryanşın, U. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Metinlerle İlişkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 187-194.

- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Developing a Writing Anxiety Scale and Examining Writing Anxiety Based on Various Variables. *Educational Sciences: Theory & Practise*, 11(2), 703-707.
- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1172-1189.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, M. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konularını Öğrenme Düzeyleri. *TÜBAR XXXII*, 199-219.
- Kartallıoğlu, N. (2008). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin Dil Bilgisi Kazanımlarına Erişi Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Khattak, Z. I., Jamshed, T., Ahmad, A. ve Baig, M. N. (2011). An Investigation into the Causes of English Language Learning Anxiety in Students at AWKUM1. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1600-1604.
- Kılıç, M. (2013). *Gerçek Yaşam Tadında: Gelişim Dönemleri-2, Erinlik ve Ergenlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, M. (2017). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı. (Editörler: Özgür Balcı, Fatih Çolak, Feyza Nur Ekizer). *Her Yönüyle Yabancı Dil Üzerine Araştırmalar* (içinde). İstanbul: Çizgi Kitabevi (e-kitap).
- Kınay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen Adayları için Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-306.
- MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P. D., ve Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Social Sciences*, 6(3), 389-404.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 851-876.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- Murray, J. ve Janelle, C. M. (2003). Anxiety and Performance: A visual Searchexamination of the Processing Efficiency Theory. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 171-187.

- Negari, G. M. ve Rezaabadi, O. T. (2012). Too Nervous to Write? The Relationship Between Anxiety and EFL Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2578-2586.
- Oflaz, A. (2019). Almanca Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı, Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 7(2), 305 – 319.
- Onan, B. (2012). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar. Murat ÖZBAY. (Ed.). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 71-102). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Önem, E. ve Ergenç, İ. (2013). Testing a Model Of Teaching For Anxiety And Success For English Language Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 357-376.
- Öztürk, M. O. (2004). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. (10. basım). Ankara.
- Özusta, Ş. (1993). *Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin Uyarılama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Pehlivan, A. ve Aydın, İ. S. (2022). Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Psikolojik Etmenlerin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi, Gökhan Çetinkaya (Editör), *Türkçe Eğitim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme*, içinde, (ss. 293-330). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ravid, R. (1994). *Practical Statistics for Educators*. New York: University Pres in America.
- Ride, E. P. (2011). Process Drama: The Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 557-573.
- Sevinç, M. (2006). Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretiminde Bütünsel Dil Yaklaşımı, Cemal Yıldız, Latif Beyreli (Yayın Hazırlayanlar), *Dilbilim Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları*, içinde (ss. 433-442).
- Spielberger, C.D. (1972). Stress and Anxiety: An Overview; Needed Research on Stress and Anxiety. A Special Report of the USOE Sponsored Grant Study: Critical Appraisal of Research in the Personality-Emotions-Motivation Domain. IBR Report No. 72-10., Texas Christian University Institute of Behavioral Research.
- Surtees, P. G., Wainwright, NWJ. ve Pharoah, PDP. (2002). Psychosocial Factors and Sex Differences in High Academic Attainment at Cambirdge University. *Oxford Review of Education*, 28 (1), 21-38.
- Svalberg, A.M.-L. (2012). Peer Interaction, Cognitive Conflict, and Anxiety on a Grammar Awareness Course for Language Teachers. *Language Awareness*, 21(1-2), 137-155.
- Solmaz, M. (2011). Ortaöğretim Ders Kitaplarındaki Söz Dizimiyle İlgili Konular Üzerine Bir Değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 79-110.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygıları ile Yazma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5). 3065-3075.
- Varol, Ş. (1990). Lise Son Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler, Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yang, H.-C. (2012). Language Anxiety: From the Classroom to the Community. *English Teaching & Learning*, 36(4), 1-36.

- Yılmaz, O. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Becerilerinin Sosyokültürel Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi: Erzincan örneği. *Turkish Studies*, 7(2), 1251- 126.
- Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.